

ANA ESTER CORREIA MADEIRA

PROFESSOR PESQUISADOR:
ANÁLISE, REFLEXÃO E MUDANÇA NA AULA DE MÚSICA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música.

Subárea: Educação Musical.

Orientadora: Professora Dra. Teresa Mateiro

FLORIANÓPOLIS, SC
2015

M425p Madeira, Ana Ester Correia

Professor pesquisador: análise, reflexão e mudança na aula de música /
Ana Ester Correia Madeira. – 2015.

141 p. il. ; 21 cm

Orientadora: Teresa Mateiro

Bibliografia: p. 127-137

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina,
Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música,
Florianópolis, 2015.

1. Música – Instrução e ensino. 2. Professores de música – Santa
Catarina. 3. Ensino fundamental – Santa Catarina. I. Mateiro, Teresa. II.
Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em
Música. III. Título.

CDD: 780.7 - 20. ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

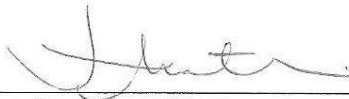
ANA ESTER CORREIA MADEIRA

PROFESSOR PESQUISADOR:
ANÁLISE, REFLEXÃO E MUDANÇA NA AULA DE MÚSICA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música.
Subárea: Educação Musical.

Banca Examinadora

Orientadora:



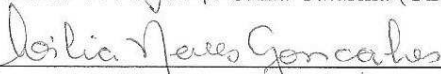
Professora Dra. Teresa Mateiro
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Membro:



Professora Dra. Tereza Mara Franzoni
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Membro:



Professora Dra. Lilia Neves Gonçalves¹
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Florianópolis, 27 de março de 2015.

Aos meus pais pela compreensão, apoio e amor em todos os momentos. Ao meu irmão, pelas risadas e muita música que me proporcionou. Ao meu bem querer, por cultivar a paciência em meu coração e me ensinar a ouvir.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, acima de tudo a Deus, a fonte de toda a sabedoria. É dele, por Ele e para Ele todo este trabalho, pois em Suas mãos está todo o conhecimento. Agradeço a Ele por ser meu mestre por excelência, me ensinando cada detalhe da vida e me cercando com o Seu amor e misericórdia todos os dias.

À minha família, minha sincera gratidão. Ao meu pai Elder, obrigada por ser insistente em me aconselhar a descansar em Deus e a entregar minhas preocupações nas mãos dele. Estou alcançando essa confiança a cada dia, graças aos seus conselhos. À minha mãe Ana Rute, eu insisto em dizer que tu és a minha melhor amiga: aquela que fica até “altas horas” ouvindo-me contar meus problemas e compartilhar meus sucessos, vivenciando cada momento comigo. Ao meu irmão Elder Filho, eu fico feliz em compartilhar contigo o que mais amo nessa vida: a música. Obrigada por me proporcionar os dois anos mais musicais da minha vida, sendo o autor da trilha sonora das minhas tardes de estudo. Às minhas avós, Renilda e Santina, eu devo a minha formação como estudante, como musicista, sou grata por todo o incentivo extensivo a mim e por intercederem por mim para que eu não desistisse no meio do caminho.

À família Souza, a qual eu tive o privilégio de conhecer e fazer parte. Vocês entraram na minha história na metade deste processo e foram essenciais para me incentivar e orar por mim. Ao Willian, meu bem querer. Obrigada por tudo, desde a leitura do meu trabalho até os momentos de descontração.

Aos pastores, irmãos e crianças da Igreja Assembleia de Deus em Florianópolis, muito obrigada pelas orações e incentivo em todos os momentos. Agradeço, também, o apoio dos maestros que fizeram parte desta trajetória e ao Coro Vozes de Sião, do qual tenho a honra de participar. Aos meus preciosos amigos da Tribo da Ilha e da Aliança Bíblica Universitária, obrigada por cada momento de comunhão, de risadas e por cultivarem o amor a Deus nas nossas ações cotidianas.

Tive a oportunidade, também, de aprender com professores conceituados que contribuíram para o meu desenvolvimento acadêmico desde a graduação. As aulas e as discussões foram muito pertinentes à minha caminhada na pesquisa. Aos meus colegas de mestrado que com muita reflexão e descontração marcaram este período.

Ao Grupo de Pesquisa “Educação Musical e Formação Docente”. Devo a vocês grande parte do desenvolvimento desta pesquisa. Obrigada por todas as discussões geradas, por todas as “desconstruções” e dicas que me auxiliaram na construção deste trabalho. Grata pela parceria!

Obrigada Hortênsia. Grata por cada momento em que sentamos e trabalhamos ou rimos juntas. Agradeço também pela companhia nas “viagens da vida acadêmica” e na avaliação das apresentações orais nos “congressos da vida”. Essa parceria vai longe!

À minha orientadora, Teresa Mateiro, obrigada por aceitar me orientar, por ser paciente comigo, acreditando no meu potencial. Cada etapa da minha formação como docente e pesquisadora tiveram a sua marca, além de me ensinar valores essenciais para a vida de um professor. Ser orientada por você me proporciona, acima de tudo, a honra de aprender com sua humildade. Eu agradeço de coração!

À banca avaliadora, Dra. Lilia Neves Gonçalves e Dra. Tereza Mara Franzoni. Grata por todo o tempo dedicado, desde a qualificação, na leitura do meu trabalho e no cuidado em avaliá-lo, contribuindo para o melhor desenvolvimento das ideias aqui apresentadas.

Ao professor de música que aceitou o desafio de participar desta pesquisa, obrigada por ceder seu tempo, o espaço da sua aula e a permissão de usar a sua pessoa como um exemplo para discorrer sobre a sua figura como professor-pesquisador. Agradeço também pelo apoio da equipe pedagógica da escola que me acolheu e apoiou durante toda a investigação realizada neste trabalho.

Sou grata a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho se tornasse realidade. Esta pesquisa carrega a marca de todos vocês que fazem parte da minha vida de alguma forma. Não sei como recompensar cada um de vocês, mas tenho por certo que Deus o fará. Agradeço a Ele pelas vossas vidas e peço que Ele os guarde sempre perto do Seu coração e que o amor dEle possa ser real em todos os momentos, por mais simples que sejam.

“Ó profundidade da riqueza da sabedoria e do conhecimento de Deus! Quão insondáveis são os seus juízos, e inescrutáveis os seus caminhos! Quem conheceu a mente do Senhor? Ou quem foi seu conselheiro? Quem primeiro lhe deu, para que ele o recompense? Pois dele, por ele e para ele são todas as coisas. A ele seja a glória para sempre! Amém” (Romanos 11.33-36).

RESUMO

MADEIRA, Ana Ester Correia. **Professor pesquisador: análise, reflexão e mudança na aula de música.** Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Mestrado em Música, Florianópolis, 2015.

Esta dissertação desenvolveu-se partindo da concepção do professor pesquisador, caracterizado por um profissional que age sobre a própria atuação a partir de suas análises e reflexões. O objetivo foi compreender, a partir da experiência de um professor de música com uma turma do ensino fundamental na escola pública, os aspectos indicados por ele ao analisar e refletir sobre sua prática, bem como as mudanças que surgiram em sua atuação nesse contexto. A partir desse foco, foi realizado um estudo qualitativo com abordagem fenomenológica com um professor de música da rede pública de um município de Santa Catarina numa turma do quarto ano. A coleta de dados se deu através de três etapas: treze observações participantes das aulas de música do 4º ano matutino das quais quatro foram registradas em diário de campo e nove em vídeo; duas entrevistas com o professor de música, uma semiestruturada e outra de estimulação de recordação; e algumas reflexões escritas pelo educador. Um levantamento de trabalhos científicos sobre a formação docente e a música na escola, realizado em publicações da área de educação e educação musical, possibilitou conhecer as ações e as reflexões que tem sido feitas sobre esses temas. A fundamentação teórica está pautada na ideia do professor como um pesquisador no que diz respeito à prática da observação, à relação teoria e prática e à presença do surpreendente em sala de aula, abordando também uma discussão sobre os aspectos que compõem e influenciam uma aula, com destaque para a estrutura, o conteúdo e o andamento de um processo de ensino. Os resultados indicaram dois pontos: a visão do professor sobre sua prática e sobre a aula de música. No primeiro aspecto, o docente deu importância à sua formação acadêmica, principalmente às disciplinas práticas como regência e instrumentos (percussão e flauta doce), como parte essencial na sua atuação no contexto escolar. Enfatizou, também, o seu olhar sobre os espaços físicos da escola onde a aula de música aconteceu, os quais ele buscou

explorar ao máximo; e os materiais e recursos didáticos valorizando o uso frequente dos instrumentos musicais com os alunos. O segundo aspecto abordou a análise através das cenas das aulas gravadas indicadas pelo educador para quem foi essencial que o conteúdo tenha sido desenvolvido gradativamente visando à compreensão da criança, e destacando também o quanto a dificuldade em lidar com o comportamento da turma se constituiu como um desafio na sua prática pedagógica. Este trabalho gerou algumas reflexões como: os diversos fatores que podem influenciar a prática pedagógica, pois a formação docente não se constitui como a única fonte de conhecimento para a atuação na escola. Além disso, percebeu-se que o comportamento da turma foi o fator que mais chamou a atenção do professor, indicando, de forma geral, que esta é também uma preocupação comum entre os educadores, já que os pequenos detalhes de uma aula fazem a diferença no todo.

Palavras-chave: Formação docente. Prática docente. Professor pesquisador. Aula de música. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

MADEIRA, Ana Ester Correia. **Teacher-researcher: analysis, reflection, and change in music class.** Dissertation (Master's Degree) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Master in Music, Florianópolis, 2015.

This study was developed from the conception of the teacher-researcher, characterized by a professional who acts upon his own acting based on his analysis and reflections. The objective was to comprehend, in the experience of a music teacher with an elementary level group of a public school, the aspects indicated by him when analyzing and reflecting upon his practices, as well as the changes that emerged in his performance in this context. Focusing on this, a qualitative study with phenomenological approach was performed with a music teacher of the public educational system of a town in Santa Catarina with a fourth grade group. The data gathering happened through three stages: thirteen participant observations of the music classes in the morning period of a fourth grade class, from which four were registered on a field diary and nine in video; two interviews with the music teacher, one semi-structured and one video-stimulated recall; and a few reflections written by the educator. A background check of scientific works about the teaching education and about music in the school, performed in publications on the area of education and music education, made it possible to know the actions and reflections that have been made about such topics. The theoretical background is based on the idea of the teacher as a researcher in terms of the observation practice, the relation among theory and practice, and the presence of the astonishing in the classroom, also approaching the discussion about the aspects that compose and influence a class, especially the structure, the content, and the intensity of a learning process. The results indicate two points: the view of the teacher about his practices, and the music class. In the first aspect, the educator gave importance to his technical training, especially to practical classes such as regency and instruments (percussion and flute), as an essential part in his acting in the school context. Also, he highlighted his point of view about the school's physical space where the music classes happened, which he tried to explore the best of; and

the materials and educational resources valorizing the frequent use of musical instruments with the students. The second aspect approached the analysis through the scenes of the recorded classes, indicated by the educator for whom it was essential that the content had been developed gradually, aiming the comprehension of the child, and highlighting, also, how much the difficulty in dealing with the group's behavior constituted itself to be a challenge to his educational practices. This work generated some reflections as: the diversity of factors that can influence the educational practice, since the technical training does not constitute the only source of knowledge for working in the school. Besides, it was noticed that the group's behavior was the factor that drew the teacher's attention the most, indicating, on a general basis, that it is also a common worry among educators, because the small details of a class make the difference on the whole.

Keywords: Teacher education. Teaching practice. Teacher-researcher. Music Class. Elementary school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Prática e conhecimento_____ | 31 |
| Figura 2 – Os níveis da teoria na prática_____ | 32 |
| Figura 3 – Transcrição das Entrevistas_____ | 79 |
| Figura 4 – Transcrição dos Vídeos_____ | 79 |
| Figura 5 – Resumos dos Vídeos_____ | 80 |
| Figura 6 – Mapa Conceitual das Categorias_____ | 82 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Elementos da Aula de Música | 43 |
| Quadro 2 – Aulas de música da Turma 40 | 106 |
| Quadro 3 – Percussão, canto e arranjos | 107 |
| Quadro 4 – A ocarina | 110 |
| Quadro 5 – Distribuindo os instrumentos | 112 |
| Quadro 6 – Brincando com música | 115 |
| Quadro 7 – Surpreendido pelos alunos | 118 |
| Tabela 1 – Quantidade de trabalhos por fonte | 54 |
| Tabela 2 – Etapas do Trabalho de Campo | 74 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-----------|--|
| ABEM | Associação Brasileira de Educação Musical |
| AME | Apreciação Musical Expressiva |
| CEIs | Centros de Educação Infantil |
| EER | Entrevista de Estimulação de Recordação |
| ESE | Entrevista Semiestruturada |
| (T)EC(L)A | Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação. |
| PONTES | Positividade, Observação, Naturalidade, Técnica, Expressividade e Sensibilidade. |
| RS | Reflexão Semanal |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 21 |
| 1 O PROFESSOR PESQUISADOR | 25 |
| 1.1 PRÁTICA DA OBSERVAÇÃO | 27 |
| 1.2 RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA | 29 |
| 1.3 PRÁTICAS SURPREENDENTES | 33 |
| 2 A AULA DE MÚSICA | 39 |
| 2.1 O ESPAÇO E O TEMPO NA SALA DE AULA | 39 |
| 2.1.1 <i>Processo de ensino: estrutura, conteúdo e andamento</i> | 40 |
| 2.1.2 <i>Andamento: espaçotempo da aula</i> | 43 |
| 2.1.3 <i>Possibilidades do imprevisível</i> | 46 |
| 2.1.4 <i>Materiais e recursos didáticos</i> | 47 |
| 2.2 A RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO | 49 |
| 3 REVISÃO DE LITERATURA | 53 |
| 3.1 PROFESSOR: DA FORMAÇÃO À PRÁTICA DA PESQUISA | 55 |
| 3.1.1 <i>A importância do “saber-fazer”</i> | 55 |
| 3.1.2 <i>Saberes e competências</i> | 57 |
| 3.1.3 <i>Relação teoria e prática</i> | 60 |
| 3.2 AULA DE MÚSICA: DO AMBIENTE AOS ALUNOS | 62 |
| 3.2.1 <i>Materiais e recursos didáticos</i> | 62 |
| 3.2.2 <i>Contribuições da educação e da psicologia</i> | 64 |
| 3.2.3 <i>Participação e motivação dos alunos</i> | 66 |
| 4 DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS | 69 |
| 4.1 PROFESSOR DE MÚSICA: A ESCOLHA DO SUJEITO | 69 |
| 4.2 PESQUISA QUALITATIVA E ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA | 70 |
| 4.3 TRABALHO DE CAMPO: AS TÉCNICAS DE PESQUISA | 73 |
| 4.3.1 <i>Um mergulho de cabeça: observação participante</i> | 74 |
| 4.3.2 <i>Da escrita às entrevistas: reflexões do professor</i> | 76 |
| 4.4 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS | 78 |
| 5 O PROFESSOR ROSS, SUA FORMAÇÃO E O CONTEXTO ESCOLAR | 87 |
| 5.1 FORMAÇÃO ACADÊMICA | 87 |
| 5.2 O CONTEXTO DA ATUAÇÃO | 89 |
| 5.3 OS AMBIENTES DA AULA DE MÚSICA | 96 |

| | |
|------------------------------------|-----|
| 5.4 MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS | 101 |
|------------------------------------|-----|

6 O PROFESSOR ROSS, A AULA DE MÚSICA E A TURMA 40

| | |
|--|------------|
| 6.1 OS CONTEÚDOS DAS AULAS DE MÚSICA | 105 |
| 6.1.1 <i>Instrumentos de percussão</i> | 107 |
| 6.1.2 <i>Instrumentos de sopro e a flauta doce soprano</i> | 110 |
| 6.2 O COMPORTAMENTO DA TURMA 40 | 112 |
| 6.2.1 <i>O desafio da organização</i> | 112 |
| 6.2.2 <i>O desafio da concentração em sala de aula</i> | 115 |
| 6.2.3 <i>Da melhoria à participação ativa dos alunos</i> | 118 |

CONSIDERAÇÕES FINAIS 121

REFERÊNCIAS 127

APÊNDICES 139

INTRODUÇÃO

O caminho percorrido durante a graduação em Música-Licenciatura na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) me proporcionou experiências docentes geradas através da disciplina de estágio curricular supervisionado, prática que aconteceu em contextos escolares e não escolares, além de vivenciar dois anos de pesquisa com bolsas de iniciação científica. Momentos assim me trouxeram reflexões a respeito do papel do professor em sala de aula, pois são muitos os desafios que se estabelecem no ato de ensinar. A motivação para a aprendizagem nas aulas de música foi um tema que me instigou e orientou minha pesquisa nos dois últimos anos de curso, inclusive o trabalho de conclusão do curso.

Realizei a pesquisa com um professor de música da rede pública de Santa Catarina (MADEIRA, 2012). No entanto, diferente da presente dissertação, foi realizado um estudo de caso com a intenção de identificar, na perspectiva do docente, os aspectos que motivam os alunos a aprender com prazer. Pude, então, refletir acerca da atuação docente na aula de música como um fator influenciador na aprendizagem dos alunos, principalmente no que diz respeito à forma de lidar com as situações inusitadas que aconteciam durante o processo de ensino.

Este tema esteve presente, também, em todo o caminho percorrido durante o mestrado, embora o delineamento da pesquisa tenha tomado diferentes caminhos e proporções ao longo dos dois últimos anos de graduação. Desde o início, minha intenção era estudar a atuação docente no sentido de observar como o professor lidava com as situações que vivenciava, principalmente quando estas aconteciam de forma inesperada, não planejada. Partindo da perspectiva de Sirota (1994), que entende a sala de aula como uma “caixa preta”, eu busquei material sobre as “surpresas” no processo de ensino.

Encontrei, então, a pesquisa de Fink-Jensen (2013), a qual propõe a aplicação de uma estratégia de ensino para a formação docente denominada de “práticas surpreendentes”. Naquele momento, meu objetivo era identificar situações inesperadas na sala de aula, na perspectiva de um professor de música, buscando entender as razões que o fizeram escolher determinado momento como algo surpreendente. Na qualificação do mestrado percebi, no entanto, que a ideia da autora era parte de um assunto mais abrangente, o professor pesquisador, pois Fink-Jensen se apoiou nessa perspectiva para desenvolver o seu estudo.

Entendi a importância de ampliar o foco desta dissertação para além das práticas surpreendentes. Sendo assim, a questão de pesquisa que norteou este trabalho foi: Quais são os aspectos da aula de música indicados pelo professor quando ele analisa e reflete sobre a própria prática e as mudanças que surgiram na sua atuação a partir dessas reflexões?

Partindo desta questão, o objetivo geral foi compreender, a partir da experiência de um professor de música com uma turma do ensino fundamental na escola pública, os aspectos indicados por ele ao analisar e refletir sobre sua prática, bem como as mudanças que surgiram em sua atuação nesse contexto. Consequentemente, os objetivos específicos foram:

- Conhecer o processo reflexivo do professor acerca de sua formação e atuação em sala de aula;
- Investigar com qual olhar ele observa as situações em sala de aula;
- Entender como o professor compreende a relação entre a sua prática e o seu conhecimento e como analisa isso na sua atuação;
- Entender a perspectiva do professor a respeito das situações inesperadas em sala de aula e como lida com elas;
- Identificar os espaços físicos onde a aula de música foi realizada e como foram utilizados;
- Identificar os materiais e recursos didáticos utilizados e como foram trabalhados;
- Identificar os conteúdos e como são propostos e desenvolvidos durante a aula.

Com base nesses objetivos, a fundamentação teórica para o desenvolvimento desta dissertação foi dividida em dois capítulos. No primeiro capítulo – O Professor Pesquisador – apresento autores que defendem a ideia de que o professor seja também um pesquisador da sua própria prática, pois ele tem uma visão privilegiada do contexto em que atua (STENHOUSE, 1998; ZEICHNER, 1998; SCHÖN, 2000; BECKER, 2007). Para basear esta discussão, três pontos são apresentados: a importância da observação, a relação entre teoria e prática e a presença do surpreendente como parte integrante de toda a atuação docente.

No segundo capítulo – A Aula de Música – apresento uma discussão teórica acerca dos aspectos que compõem uma aula (ZABALA, 1998; RUSSELL, 2005; LIBÂNEO, 2013). Nos tópicos

desenvolvidos destaco o espaço da sala de aula, a estrutura, o conteúdo e o andamento como componentes do processo de ensino, as possibilidades para agir diante do imprevisível e a importância dos materiais e recursos didáticos no contexto da música na escola. Por fim, discuto a relação entre o professor e os alunos como um fator que pode influenciar o andamento da aula.

Com a intenção de buscar trabalhos a respeito da formação do educador musical, da sua prática docente e da aula de música no ambiente da escola regular, considerei as publicações dos últimos onze anos (2003-2014) em teses, dissertações, monografias, periódicos e anais de congressos científicos. Neste levantamento, localizado no capítulo três, a ideia foi encontrar, conhecer e sistematizar trabalhos relacionados ao tema e aos objetivos desta investigação.

Para o desenvolvimento metodológico da pesquisa foi necessário cumprir alguns passos, os quais são apresentados no capítulo quatro. Descrevo o processo de escolha do sujeito da pesquisa – o professor de música –, a pesquisa qualitativa e a abordagem fenomenológica, fundamentos da metodologia deste trabalho, as técnicas para a coleta de dados que incluíram desde a observação participante até as entrevistas e reflexões escritas do docente que fez parte da investigação. Por fim, a etapa da organização e análise dos dados é descrita evidenciando todos os procedimentos realizados para a discussão do material coletado com base na literatura da área.

Os capítulos cinco e seis são dedicados à análise dos dados. O capítulo cinco trata da perspectiva do professor de música, ou seja, os seus comentários sobre a sua formação musical e acadêmica e o contexto da atuação no que diz respeito ao ambiente, aos materiais e aos recursos que utilizou em sala de aula. Nesta etapa também são apresentadas e discutidas, em diálogo com a literatura, as análises, reflexões e mudanças do docente referente à sua prática.

No capítulo seis apresento e discuto os comentários do professor de música sobre cenas específicas indicadas por ele, as quais tratam dos aspectos da aula de música, ou seja, conteúdos trabalhados e comportamento da turma. Destaco cinco cenas identificadas pelo docente, descrevendo os seus comentários, isto é, suas análises e reflexões, fazendo um paralelo com os fundamentos teóricos do trabalho e destacando, também, as mudanças já realizadas ou que ainda estão por serem feitas pelo educador na sala de aula.

Para finalizar, coloco as minhas conclusões sobre esta pesquisa onde relembro a questão e os objetivos deste trabalho, destacando os

resultados da investigação, como a valorização dada pelo professor à sua formação acadêmica, aos espaços físicos da escola e aos materiais e recursos didáticos da aula de música; além da sua perspectiva a respeito dos conteúdos trabalhados com os alunos, bem como dos desafios e melhorias no comportamento deles. Destaco as dificuldades e vantagens vivenciadas ao longo do mestrado e a importância do que foi pesquisado para a área de educação musical. Por fim, sugiro caminhos futuros dentro da perspectiva do professor como pesquisador, entendendo como essencial o desenvolvimento desta ideia na formação do educador e na escola pública.

1 O PROFESSOR PESQUISADOR

São comuns, nos debates sobre educação e formação docente, discussões que abrangem a ideia do professor como um pesquisador. Embora este não seja um conceito recente, continua sendo discutido (STENHOUSE, 1998; ZEICHNER, 1998; SCHÖN, 2000; BECKER, 2007; entre outros) e observa-se que a literatura tem acentuado essa questão em áreas da investigação educacional.

Stenhouse (1998) entende como essencial a presença do professor pesquisador quando se trata da investigação e desenvolvimento do currículo escolar, afirmando que, se os professores passarem a dominar este campo de pesquisa, sua imagem como profissional e as suas condições de trabalho irão melhorar. O autor apresenta três implicações da concepção do docente como um investigador: entender a aula como um laboratório, criar um currículo apto a ser testado e estudar as implicações da sua aplicação.

Primeiro, afirma que a ideia do professor como um pesquisador implica numa concepção educacional de que cada aula é como um laboratório e o docente é o cientista. Em segundo lugar, cabe a esta figura profissional a investigação e o desenvolvimento de um currículo escolar, os quais estão ligados a uma hipótese que deve ser testada no ambiente educacional gerando mais críticas que aceitações. Por fim, o autor compreende que ser um professor pesquisador é uma forma de estudar os efeitos de uma implantação curricular na escola, argumentando que qualquer proposta precisa ser testada, verificada e adaptada por cada docente na sala de aula. Para ele, o ideal é que cada currículo incentive a investigação por parte do professor para que este possa compreender e melhorar a sua própria prática. Portanto, não basta estudar apenas a prática, mas também é necessário que o professor pesquisador estude a si próprio, preocupando-se em ter uma melhor compreensão de sua sala de aula, não enfrentando problemas que transcendam sua experiência.

Também se referindo ao professor pesquisador, Becker (2007) afirma que ele pode realizar a pesquisa, inerente à sua prática, de duas formas: no sentido estrito e no amplo. A investigação no sentido estrito acontece quando o profissional está inserido no ambiente universitário e realiza pesquisas como uma atividade específica da instituição, em concordância com os projetos de ensino e extensão. Nesse sentido, ensinar e pesquisar são duas atividades que, inevitavelmente, se cruzam e fazem do profissional um pesquisador que também é professor.

No sentido amplo o professor é o profissional que também é pesquisador. A pesquisa na sua atuação acontece nos momentos em que ele está planejando sua aula, elaborando atividades, pensando e aplicando metodologias de ensino, trabalhando os conteúdos da disciplina e avaliando o processo de ensino e aprendizagem. Semelhante à ideia de o professor pesquisador ser como um cientista, Becker (2007) afirma que ele é aquela personalidade que cria, que “põe à prova conhecimentos existentes [...] constrói e, sobretudo, reconstrói conhecimentos” (p. 12-13). Deste modo, para tornar-se um educador que também é investigador no sentido amplo,

o professor, como sujeito epistêmico, é alguém que continua aprendendo e ampliando sua capacidade de conhecer e, portanto, de aprender conteúdos mais complexos. Em nenhum domínio o conhecimento-conteúdo está pronto, acabado; também não se conhecem os limites da capacidade de aprender (BECKER, 2007, p. 15).

Na caminhada profissional de um professor, a pesquisa se apresenta como uma possibilidade na sua formação contínua, ao mesmo tempo em que não retira a sua responsabilidade com a prática do ensino. Conforme afirma Penna (2011), ensinar é, em si, uma missão desafiadora e, na sua complexidade e importância, não se confunde ou se iguala com a pesquisa. No entanto, André (2008) considera que conciliar ensino e pesquisa pode ser um problema, se considerar o fator tempo na realidade do docente. Isso não quer dizer que o professor deve se isentar da atividade investigativa, mas assumir a tarefa de ensinar com competência e responsabilidade, ao mesmo tempo em que examina e encontra caminhos alternativos à sua prática docente.

Nessa mesma ideia, Roberts (1994) defende que os professores devem ser pesquisadores, pois a pesquisa é o meio pelo qual eles refletem sobre seu trabalho com os alunos e se apropriam das suas produções. Santos (2008) afirma que a literatura tem dado ênfase a esta questão, destacando a importância de os docentes conhecerem resultados de pesquisas que irão auxiliá-los em sua prática na sala de aula. Para se apropriar daquilo que produz ou consome em termos de trabalho científico, é preciso, entretanto, que o professor esteja atento à sua própria ação como docente para extrair o que pode se tornar um objeto para investigação. Nóvoa (2002) defende que os professores são

mais que meros consumidores, executores e técnicos das práticas educativas,

são também produtores de materiais de ensino; que os professores não são apenas executores, mas são também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; que os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos (NÓVOA, 2002, p. 36).

Ser um profissional crítico e reflexivo é também saber “ver a si próprio”. De acordo com Larrosa (1994), essa é uma forma privilegiada de autoconhecimento, onde o professor pesquisador conhece, reflete e analisa a si mesmo como profissional e a sua prática, entendendo que o papel básico da reflexão é “olhar para dentro”. Na mesma direção, Dickel (1998) afirma que a habilidade para investigar a própria prática depende “de estratégias de auto-observação semelhante a um artista que, consciente do que faz, está sempre alerta para o seu próprio trabalho, o que lhe permite utilizar-se a si como instrumento de investigação” (p. 57). André (2008) afirma ser de extrema importância que o docente aprenda a observar de forma a formular hipóteses que o auxiliem na identificação e compreensão das situações de ensino que lhe são apresentadas, criando novos caminhos para a sua prática educativa.

Para Zeichner (1998), o professor pesquisador é um sujeito que pode contribuir significativamente para o ensino, já que se encontra inserido na escola e tem uma visão mais aprofundada deste contexto. Por esta razão, é essencial que os professores estejam cientes dos processos que envolvem a pesquisa em educação musical, destaca Roberts (1994), visto que os procedimentos que constituem uma investigação científica fornecem novos e significativos conhecimentos à docência.

1.1 PRÁTICA DA OBSERVAÇÃO

A observação é essencial ao professor pesquisador, se configurando como uma prática inerente à sua atividade como docente. Para Fink-Jensen (2013) é possível pensar sobre esta técnica de duas formas: empiricamente e cientificamente. Empiricamente, ela é considerada um processo simples da visão, onde a luz entra através das pupilas, moldando uma imagem na parte foto-sensitiva atrás do olho,

refletindo no que se vê diretamente. Cientificamente, não significa usar apenas a visão, mas todos os sentidos, além do que se conhece a respeito do que se está observando.

Margaret Buchmann (1989 *apud* ORLAND-BARAK; LESHEM, 2009) destaca o potencial existente no ato de “ver” quando este faz uma conexão entre o passado e o presente, onde o pesquisador já está familiarizado com a situação que está a observar. Portanto, há uma relação intrínseca entre “ver” e “conhecer”, pois aquele que observa traz “o seu repertório de experiências, imagens, exemplos, entendimentos e ações anteriores, eles são capazes de ‘ver’ e dar sentido a novas situações”¹ (p. 22). Essa relação também é trabalhada por Schön (2000), o qual usa a expressão “conhecer-na-ação”, referindo-se aos tipos de conhecimentos revelados nas ações humanas, públicas ou privadas. Para o autor, nem sempre é possível verbalizar essas ações, mas por meio da observação (o ato de ver) e da reflexão sobre elas é viável descrever o saber que nelas está implícito (o ato de conhecer). Na mesma perspectiva, Kvernbekk (2000) destaca que o conhecimento amplia a capacidade do docente de “ver na prática”, ajudando-o a enxergar fatos invisíveis a olho nu e permitindo que ele tire conclusões um pouco mais aprofundadas sobre determinado objeto, ajudando-o a ver além do que todo mundo vê.

Neste sentido, Morato e Gonçalves (2008) destacam que a observação vai além do “alcance do olhar”, ou seja, ao se observar um fenômeno, é preciso delinear o que se conhece a respeito dele, para poder tirar conclusões a seu respeito. A presença do conhecimento sobre determinada situação é central, pois só então pode ocorrer a interpretação. Assim sendo, é possível estabelecer um paralelo com as formas de “ver na prática” as quais são identificadas por Kvernbekk (2000): “ver”, “ver como” e “ver o quê”².

“Ver” é um processo simples que não envolve a utilização do conhecimento, ou seja, está limitado ao aspecto físico ou às características do que se está observando. Isto quer dizer que, o que se sabe a respeito do objeto em questão está relacionado com a percepção do observador sobre parte do fenômeno, sem a criação de conexões num nível mais conceitual. Por esta razão, este tipo de visão se torna restrito

¹ Original: *their repertoire of past experiences, images, examples, understandings and actions, they are able to ‘see’ and make sense of new situations.*

² Original: *seeing, seeing as, seeing that.*

quando o interesse está apenas no conhecimento do objeto, não considerando conhecer suas propriedades.

“Ver como” consiste em outra forma de ver, onde o observador identifica semelhanças ou diferenças na associação com imagens, compreensões e ações em situações anteriores. Esta é uma forma de observação que vai além da percepção sensorial, ou seja, não usa apenas o simples processo da visão, mas gera no observador uma sensibilidade para identificar novas situações e, a partir delas, criar novas possibilidades de ação.

“Ver o quê” é a terceira maneira de ver uma situação, que está fortemente relacionada com o ato de conhecer, capacitando o observador a ver fatos e não somente objetos a partir de um conhecimento teórico adquirido, partindo, também, de associações e experiências anteriores. A essência da observação é a teoria, pois ainda que todos enxerguem da mesma forma um objeto – considerando o processo biológico –, as interpretações são diferentes, porque cada um apresenta um conhecimento diferente sobre a mesma coisa (KVERNBEKK, 2000). Para Orland-Barak e Leshem (2009), esta última forma de observar é considerada a mais elaborada, pois amplia as perspectivas de interpretação. Para os autores, observar desta forma é sair da aprendizagem perceptiva para a conceitual, onde os professores deixam de refletir sobre o que fazer em sala de aula, para desenvolver e criar conexões entre a teoria e a prática.

Todas as formas de ver e observar um fenômeno, indicadas pelos autores (ORLAND-BARAK; LESHEM, 2009; KVERNBEKK, 2000), são conceitos que não necessariamente acontecem conforme a classificação apresentada. Dependendo do contexto, a observação de uma situação pode começar pela utilização do conhecimento sobre o que se vê, principalmente se aquele que está observando já teve contato com aquela realidade e passa a fazer conexões entre o que está vendo e o que conhece a respeito.

1.2 RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Na qualidade de professor pesquisador, o docente é um profissional que não apenas ensina, mas reflete, analisa e reconstrói a própria prática. Isso quer dizer que ele não se limita à aplicação de teorias em sala de aula, mas confere à sua aplicação igual importância e

atinge, progressivamente, os mecanismos íntimos de suas ações, transformando-os; refaz, portanto,

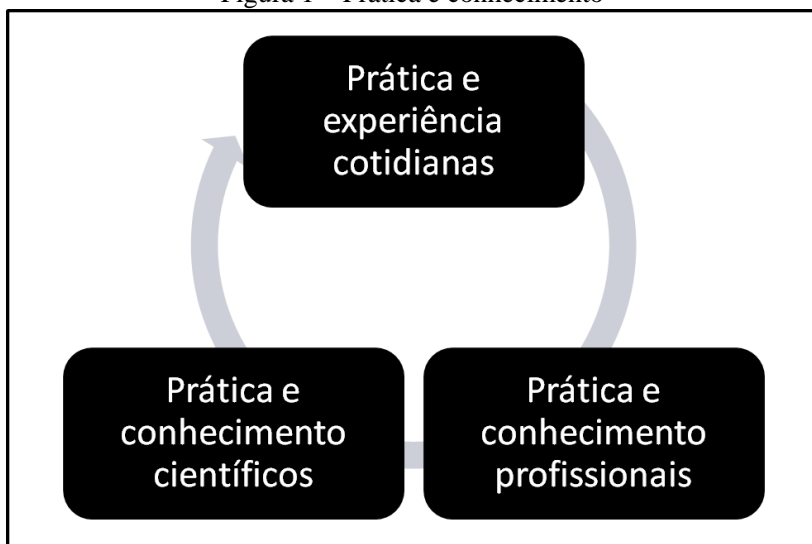
sua própria capacidade de conhecer, melhorando-a. Melhora sua capacidade de conhecimento e aumenta sua capacidade de aprender (BECKER, 2007, p. 17).

Nessa relação, o termo prática pode ser definido como “ação, execução, exercício [...] realização concreta de uma teoria” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 596), enquanto teoria é como um “conjunto de regras sistematizadas que fundamentam uma ciência” ou um “conhecimento especulativo sobre determinado assunto” (p. 722). O destaque está no fato de a prática já ser definida como a aplicação teórica, sendo possível inferir o mesmo princípio à atividade profissional do professor, pois esta é a forma ideal através da qual ele se desenvolve profissionalmente à medida que reflete sobre o que faz. André (2008) entende que é na pesquisa que se evidencia a articulação entre teoria e prática para que o professor desenvolva investigações sobre a sua experiência, pois ele é o sujeito “ativo no próprio processo de desenvolvimento profissional” (p. 57).

Essa relação pode acontecer dentro de inúmeras possibilidades. Um exemplo é o de Hølgersen e Holst (2013) que, ao discutirem o profissionalismo na formação do educador musical, apresentam uma compreensão a respeito da prática e do conhecimento. E o outro é o exposto por Fink-Jensen (2013) que, diante da proposta de uma estratégia para formar o educador musical, constata uma diferença entre o senso comum e o conhecimento teórico.

Hølgersen e Holst (2013), baseados em Dietrich Benner, afirmam que existem três áreas que intercalam a prática e o conhecimento: cotidiana, profissional e científica. Todas se dispõem num processo contínuo no profissionalismo do educador (Figura 1).

Figura 1 – Prática e conhecimento



Fonte: produção da autora.

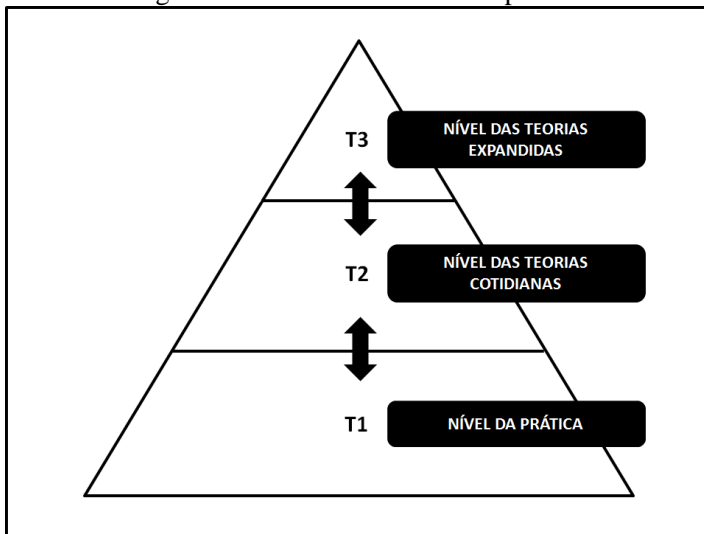
Percebe-se que em cada área há um tipo diferente de relação entre teoria e prática, onde a presença do conhecimento teórico se torna, gradativamente, mais essencial. Pode-se afirmar que a área denominada como “prática e experiência cotidiana” trata de noções docentes que estão no nível da atuação do professor. Na segunda área, nota-se que o conhecimento vinculado passa do nível cotidiano, requerendo um saber mais aprofundado ao professor sobre como atuar na sua realidade. Os autores afirmam que a prática profissional depende da teoria científica, ou seja, dos saberes práticos necessários ao educador. Por fim, a terceira área é quando a prática profissional torna-se ainda mais complexa e passa a necessitar da presença da ciência e do profissionalismo. Porém, os autores alertam que as teorias não podem ser a única fonte para o desenvolvimento da prática, mas “devem ser consideradas em termos de sua relevância, utilizando reflexão e julgamento” (p. 53)³.

Entendendo que as teorias se configuram no conhecimento sobre determinado assunto, Fink-Jensen (2013), a partir do modelo proposto por Erich Weniger, apresenta a noção de teoria, mostrando a

³ Original: *must be considered in terms of their relevance using reflection and judgment.*

sua relação com a prática, podendo ser colocada em diferentes estágios de atuação profissional (Figura 2). Existem três níveis em que o professor pode relacionar a teoria com a prática: o nível da prática (T1), o nível das teorias cotidianas (T2) e o nível das teorias expandidas (T3). Como profissional, o professor deve ser capaz de usar a teoria nos três níveis, tendo em vista a importância de conhecer e aprender a atuar em cada nível.

Figura 2 – Os níveis da teoria na prática



Fonte: Fink-Jensen (2013, p. 143).

Os dois primeiros níveis (T1 e T2), conforme Fink-Jensen, estão relacionados à atuação docente e ao conhecimento cotidiano. O Nível da Prática (T1) significa que o que o professor conhece, quando entra em sala de aula, está no nível da sua experiência, dos saberes implícitos que vêm de situações anteriores. Desta forma, o docente se apropria deste saber adquirido para lidar com situações pedagógicas.

O Nível das Teorias Cotidianas (T2) é definido por teorias desenvolvidas no decorrer da própria prática cotidiana do docente ou em discussões com colegas de trabalho antes ou depois da aula, ou seja, são conhecimentos e troca de ideias sobre o que funciona nas aulas de música ou podem, ainda, derivar de estudos anteriores e atuais sobre o que é importante em educação musical.

Diferentemente das anteriores, o Nível das Teorias Expandidas (T3) representa teorias já desenvolvidas sobre determinado assunto, baseadas em uma arguição cuidadosa e/ou em resultados empíricos. Essas teorias são ferramentas para reflexão sobre questões pedagógicas que surgem numa situação de ensino, tornando possível ao professor desenvolver sua prática. O docente também pode, neste nível, ser o autor dessas teorias expandidas, partindo da sua atuação (T1) e do conhecimento que adquiriu no seu cotidiano (T2). Com o passar do tempo elas são incorporadas e tornam-se parte do conhecimento do professor.

Considerando a semelhança entre os dois modelos apresentados, é possível entender a figura do professor de música como pesquisador seja no processo entre prática cotidiana e conhecimentos práticos e científicos ou nos três níveis do modelo de Erich Weniger, apresentado por Fink-Jensen (2013). Nos anos iniciais da sua atuação, seu conhecimento se resume à sua experiência cotidiana (Prática e experiência cotidiana/T1) e, no decorrer dos anos, se une àquilo que vai conhecendo com os colegas de trabalho ou dentro da própria sala de aula (Prática e conhecimento profissional/T2). Assim, o docente chega ao terceiro nível, onde a sua prática e o aporte teórico lhe prepararam e formaram para uma prática profissional mais fluente, pois o educador já conhece a realidade na qual trabalha (Prática e conhecimento científico/T3).

Entretanto, esse processo não é linear, mas circular, pois o educador pode transitar constantemente entre as três áreas e/ou níveis. Por exemplo, se ele mudar de uma escola para outra, suas premissas também mudarão, pois a realidade é diferente e serão necessárias outras atitudes. A importância do professor pesquisador está na frequência com que ele não apenas reflete e analisa, mas também age sobre a própria prática, estando aberto a novas possibilidades de atuação.

1.3 PRÁTICAS SURPREENDENTES⁴

Partindo de algumas questões, Fink-Jensen (2013) buscou compreender como a teoria contribui para o desenvolvimento da prática docente. Tendo como foco o professor de música como pesquisador, sua intenção foi identificar como a relação entre teoria e prática acontece na formação de professores de música. Os questionamentos que guiaram

⁴ Original: *astonishing practices*.

sua investigação foram: “o que constitui a experiência no ensino? [...] Como formar professores de música preparando-os para lidar com problemas pedagógicos e ao mesmo tempo desenvolver sua prática?” (p. 139)⁵.

De forma a responder a estas perguntas, Fink-Jensen (2013) propõe a aplicação de uma estratégia de ensino para a formação docente denominada de “práticas surpreendentes”, ou seja, princípios gerais para um procedimento que é aplicado numa disciplina e será seguido pelos estudantes, diferente de “método de ensino” que, para a autora, indica ao professor as possíveis maneiras de ensinar que podem ser usadas em diversas situações educacionais. Isto quer dizer que, ao seguir uma estratégia de ensino, os educadores musicais usam diferentes métodos, dependendo do problema educacional com o qual eles estão lidando.

Na antropologia cultural, segundo Fink-Jensen (2013), o termo “surpreendente” se refere a um sentimento universal que se manifesta de forma diferente de acordo com o contexto onde é evidenciado: num determinado momento gera surpresa enquanto em outro, pode gerar indignação. Esse conceito é semelhante à ideia antropológica do estranhamento, pois reside na ruptura com aquilo que já é conhecido (MORTARI; MATOS, 2001). Neste caso, a resposta resultante dessa manifestação é entendida por Fink-Jensen como um fenômeno que pode surgir no encontro com algo ou alguém numa situação específica que culmina numa ruptura com expectativas desenvolvidas a partir de hábitos, experiências e conhecimentos adquiridos anteriormente. Para que este rompimento aconteça com o professor, ele precisa ver a situação como um antropólogo, ou seja, permitindo o estranhamento e deixando de lado, por um momento, as teorias formadas na sua caminhada profissional: conhecimento prévio, teorias pedagógicas e psicológicas ou discursos sobre o fenômeno que está em foco.

A ideia do surpreendente trabalhada por Fink-Jensen (2013) também é desenvolvida por Schön (2000) a partir da perspectiva do profissional reflexivo, um dos princípios para ser um professor pesquisador. Para o autor qualquer tipo de experiência, mesmo que se torne uma rotina, tem um elemento surpresa, algo que não acorda com as expectativas de quem é surpreendido. Há, nessas circunstâncias, duas formas de agir: ignorar a situação ou refletir sobre ela.

⁵ Original: *what constitutes experience in teaching? [...] how can we educate music teachers in a way that prepares them to deal with pedagogical problems and at the same time further develops their teaching?*

O surpreendente precede a reflexão, afirma Schön (2000), uma atitude consciente mesmo que ocorra, muitas vezes, sem palavras. Há uma função crítica no ato de refletir na ação, pois ele leva a questionamentos sobre a estrutura da situação, de forma a “reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas” (p. 33). O autor destaca esta maneira de agir por considerar a oportunidade de experimentar de imediato novas ações ou formas de resolver conflitos instalados numa determinada realidade. Para ele, há duas possibilidades resultantes dessa experimentação: conseguir “os resultados pretendidos” ou “produzir surpresas que exijam uma maior reflexão e experimentação” (p. 34).

Fink-Jensen (2013) afirma que o ponto de partida para a aplicação da estratégia “práticas surpreendentes” é que o pesquisador identifique a situação no momento específico que gerou o estranhamento. Este é um desafio, pois aqui reside a importância da observação, reconhecendo que o fenômeno precisa de atenção. Para a autora, cada situação de ensino acontece num contexto institucional diferente, condicionado por leis, tradições, entre outras questões e, por esta razão, torna-se essencial conhecer a realidade para entender o que gerou o ocorrido, onde ele teve início. Só então se deve analisá-lo, aprender com ele ou buscar as soluções quando necessárias.

Dois exemplos da aplicação da estratégia de ensino “práticas surpreendentes” são apresentados por Fink-Jensen (2013) num contexto de formação superior na Dinamarca, descrevendo e discutindo como o nível de familiaridade do estudante com o campo influencia o processo de investigação. O primeiro exemplo é o de Michael, um estudante de música em formação com pouco tempo de experiência no ensino, o qual deveria observar, junto a mais três colegas, uma aula de música no ensino médio. No dia de sua observação, o professor da turma faltou e Michael concordou em substituí-lo. Porém, ele não conhecia os alunos e, tendo dificuldades em se comunicar com eles, não conseguiu ensinar o conteúdo com eficácia. Por outro lado, sua abordagem em educação musical foi experimental, em função do pouco tempo de prática docente na área, o que foi uma vantagem, pois a forma como ele observou a sua prática não foi influenciada por considerações pedagógicas normativas geradas a partir de teorias aprendidas e experiências vivenciadas anteriormente.

O segundo exemplo foi o de Dinah, uma estudante com ampla experiência na área de ensino em diferentes contextos educacionais. O papel dela foi observar a prática de uma professora na segunda série dos

anos iniciais de uma escola pública. As observações de Dinah se voltaram para o que a professora não fez, mas ela o faria, reação característica de uma posição normativa. A vantagem dessa posição é o conhecimento da estudante sobre “o que é possível” numa situação pedagógica. Em contrapartida, sem uma atitude autoreflexiva, Dinah passa a optar por teorias que enfatizam as suas próprias preferências ao invés de desafiar-se com outros conhecimentos.

Transferindo tais exemplos para a perspectiva de Schön (2000), há duas formas de responder a uma situação na ação: com espontaneidade ou com hábitos. No caso de Michael, pode-se dizer que sua resposta ao que vivenciou foi espontânea, mas não funcionou, pois o que vivenciou transcendeu os limites do “seu normal”, tendo em vista a pouca experiência que ele possuía na área do ensino de música. De acordo com Schön, pode-se entender esse fato como “conhecer-na-ação”,

um processo tácito, que se coloca espontaneamente, sem deliberação consciente e que funciona, proporcionando os resultados pretendidos, enquanto a situação estiver dentro dos limites do que aprendemos a tratar como normal (SCHÖN, 2000, p. 33).

No caso de Dinah, a rotina estava implícita na resposta dela ao que a surpreendeu. Os ideais que possuía a respeito da realidade que observou eram normativos, isto é, tornaram-se rotineiros na sua prática docente, pois possuía uma longa experiência como professora de música. No entanto,

as respostas de rotina [também] produzem uma surpresa – um resultado inesperado, agradável ou desagradável, que não se encaixa nas categorias de nosso conhecer-na-ação. Inerente à surpresa é o fato de que ela chama nossa atenção (SCHÖN, 2000, p. 33).

Fink-Jensen (2013) conclui que a familiaridade – ponto central nas duas situações apresentadas – é, ao mesmo tempo, uma vantagem e um desafio. A vantagem é desenvolver uma teoria a partir da prática cotidiana e do conhecimento adquirido. O desafio é lidar com as ideias e práticas normativas, sendo capaz de adotar uma atitude aberta, já que a normatividade está fortemente ligada ao aspecto familiar de uma

situação. Com o passar do tempo, tais concepções acabam por serem personificadas pelo docente à sua prática.

Outra compreensão semelhante sobre a familiaridade pode ser identificada no estudo de Mateiro e Westvall (2013) as quais defendem que o conhecimento dos professores de música é influenciado pelo contexto cultural e social onde ele é exposto, internalizado e aplicado. Nessa perspectiva, as autoras associam o termo “familiaridade” às crenças e valores sobre determinado assunto, estabelecidos a partir de experiências anteriores. Mas, elas destacam a importância da não familiaridade, no sentido de reconhecer a perspectiva “do outro”, desenvolvendo novos conhecimentos.

Mateiro e Westvall (2013) realizaram uma pesquisa onde estudantes suecos escreveram suas percepções sobre uma aula de música de uma escola no Canadá. Dentre os resultados, destacou-se a posição “não familiar” como um aspecto importante na construção do conhecimento profissional docente. Os estudantes por não conhecerem ou por não reconhecerem determinados modos da professora canadense de ensinar ou agir em sala de aula, consideraram-nos como “fascinantes”, mas ao mesmo tempo acreditavam que não poderiam dar uma aula semelhante nas escolas suecas. As autoras afirmam que uma das possibilidades do estranhamento com novas situações é que os professores de música encontrem o equilíbrio entre as surpresas e a familiaridade. Elas continuam, afirmando que

opiniões fixas não necessariamente devem permanecer. Ao examinar as práticas dos outros, podemos aprender a desafiar e criticamente considerar nossos próprios costumes e atitudes; isso permite uma internalização de novas e diferentes perspectivas e abordagens (MATEIRO; WESTVALL, 2013, p. 170)⁶.

Tomando como base a definição de familiaridade de Mateiro e Westvall (2013), pode-se entender que, numa investigação, ela acontece quando a análise sobre a situação observada, já vivenciada de alguma forma, está baseada no que se viveu anteriormente. Para Fink-Jensen (2013), embora este aspecto permita compreender facilmente fenômenos

⁶ Original: *fixed opinions do not necessarily have to stay so. By examining the practices of the others we can learn to challenge and critically consider our own customs and attitudes; this enables an internalization of new and different perspectives and approaches.*

da prática pedagógica que já são conhecidos, pode limitar uma nova compreensão sobre eles, porque será levado em conta o que já se conhece. É neste sentido que o “surpreendente”, manifestado na ruptura com expectativas relacionadas a conhecimentos anteriores, auxilia para entender o que foi vivido, tendo uma nova análise a respeito. Isso se faz necessário porque o “surpreendente” guia para uma forma sensível de observar, deixando para trás posições teóricas já estabelecidas.

Considerando que Fink-Jensen (2013) defende a necessidade da aplicação dessa estratégia com estudantes em formação docente, para que eles tenham experiências na prática do ensino de música, o desafio é adotar uma atitude mais sensível, pois a experiência no ensino não é apenas ter a prática, mas também usar a teoria na prática. Tais experiências devem estar baseadas na sensibilidade para um novo entendimento sobre como lidar com situações bem conhecidas de forma diferente.

2 A AULA DE MÚSICA

A sala de aula, os elementos que a compõem e o ambiente escolar que a abriga formam um fenômeno que tem sido comumente analisado no cenário da educação (ESTRELA, 1992; SIROTA, 1994). Aspectos como a prática do professor, as relações que constrói no espaço da escola, o cotidiano dentro da classe e as situações que podem ser geradas nessas condições são estudos não só teóricos, mas também práticos onde os autores constatarem aspectos que enriquecem as instituições de ensino e a prática pedagógica. Na área de educação musical, o estudo que Russell (2000; 2005) realizou numa turma de primeira série do ensino fundamental de uma escola canadense é um exemplo. Trata-se de uma investigação sobre a gestão na aula de música, termo este relacionado ao andamento, ou seja, à dinâmica da aula, o que a torna mais significativa aos alunos de forma a engajá-los e obter resultados positivos na aprendizagem.

Observando a diversidade de estudos que possam surgir sobre este tema, pode-se afirmar que ensinar é, de acordo com Penna (2011), uma atividade complexa que implica numa forma de trabalhar o conteúdo proporcionando uma aprendizagem significativa. Desta forma, estudar alguns dos elementos que compõem o processo de ensino na educação musical, sua relação com os propósitos da prática pedagógica e com os alunos é essencial para entender as situações destacadas nesta pesquisa sobre a aula de música, com destaque para o planejamento do professor, a sala de aula e as suas experiências neste espaço e, por fim, os recursos didáticos os quais utilizou.

2.1 O ESPAÇO E O TEMPO NA SALA DE AULA

A sala de aula é, conforme Oliveira (2014), o centro da escola. É o espaço onde, em sua maioria, se realizam as atividades escolares propostas, a prática pedagógica acontece e as relações entre professores e alunos são estabelecidas. É neste lugar, afirma Zabala (1998), que muitas situações acontecem ao mesmo tempo e que, frequentemente, são inesperadas, dificultando sua sistematização em modelos definidos.

Referindo-se à atuação profissional, Schön (2000) a entende como um terreno irregular onde existe um espaço alto e firme de onde se avista um pântano. Na parte elevada encontram-se os problemas que facilmente podem ser administrados e resolvidos através de teorias e técnicas de pesquisa. Na parte pantanosa, estão as situações confusas e

“caóticas” que se constituem num desafio que as soluções técnicas não conseguem resolver.

Este exemplo se assemelha à prática pedagógica de um professor: por um lado, ele possui um conhecimento rigoroso da profissão e desenvolve atividades, agindo de acordo com os métodos pedagógicos na sala de aula. Por outro lado e, ao mesmo tempo, o educador tem consciência das situações “caóticas” e “indeterminadas” que acontecem neste espaço para as quais as soluções que se apresentam estão além do saber estritamente profissional.

Na perspectiva de Oliveira (2014), o espaço da sala de aula é um lugar de possibilidades que variam de acordo com a cultura e ideologia dos sujeitos inseridos no ambiente, ou seja, professores e alunos. São pessoas que têm pontos de vista não somente diferentes, mas também conflitantes, as quais terão compreensões distintas sobre os fatos que estão observando. Conforme afirma Schön (2000),

não é através de soluções técnicas para os problemas que convertemos situações problemáticas em problemas bem-definidos; ao contrário, é através da designação e da concepção que a solução técnica de problemas torna-se possível (SCHÖN, 2000, p. 16).

É essencial entender que a sala de aula é o lugar onde a cognição é desenvolvida, os sentidos são constituídos e os saberes, que irão influenciar a vida social, produzidos. Por esta razão, os problemas que ali se estabelecerem são, por vezes, indeterminados e dependem de soluções produzidas na experiência. Libâneo (2013) denomina este processo de ensino como a combinação de atividades tanto do professor como do aluno, os quais visam objetivos tomando como ponto de partida as experiências e conhecimentos que já detêm. Para que isso aconteça, alguns elementos são essenciais para a atuação docente, visto que fundamentam a prática pedagógica.

2.1.1 Processo de ensino: estrutura, conteúdo e andamento

O processo de ensino não se restringe à sala de aula, pois para Libâneo (2013), ele está subordinado ao contexto social e político de onde está inserido e, nessas condições, deve “dirigir, organizar, orientar e estimular a aprendizagem escolar dos alunos” (p. 14). O autor afirma que o professor precisa ser formado de forma a estar pronto para

relacionar a teoria e a prática de uma maneira que a primeira esteja vinculada aos problemas apresentados pela experiência e a segunda seja orientada teoricamente.

Uma aula, de acordo com Libâneo (2013), não é marcada apenas pela exposição, mas consiste em “todas as formas didáticas organizadas e dirigidas direta ou indiretamente pelo professor, tendo em vista realizar o ensino e a aprendizagem” (p. 196). Semelhantemente, Russell (2005) afirma que a aula de música se desenvolve de maneira diferente de outras aulas como matemática ou ciências sociais, porque acontece num âmbito não verbal, caracterizando-se por “diferenças na natureza dos assuntos, nas respostas exigidas dos alunos, nas habilidades necessárias à participação e nos canais de comunicação que professores e alunos usam para mediar as matérias e os assuntos” (p. 77).

Alguns autores irão sustentar a ideia de que uma aula é influenciada por diversos elementos. Zabala (1998) denomina esses aspectos como “variáveis da prática educativa”, ou seja, situações pedagógicas que só podem ser analisadas na interação de todos os fatores que nelas intervêm. Para Libâneo (2013) os principais são o planejamento, a gestão de atividades de ensino-aprendizagem e a avaliação que são mediados pelas ações docentes. Por fim, ao se referir à gestão na aula de música, Russell (2005) destaca a estrutura, o conteúdo e o andamento como os fatores essenciais, os quais serão descritos abaixo em concordância com os autores.

As seqüências didáticas são definidas por Zabala (1998) como uma forma de organização das atividades ao longo de uma aula a partir da qual podem ser inferidas maneiras de agir de acordo com os objetivos propostos para aquela situação. Podem, também, destacar em que aspecto cada exercício desenvolvido influencia na aprendizagem, indicando qual o conhecimento construído neste processo, analisando a pertinência do mesmo.

Para Libâneo (2013), uma prática propriamente docente consiste não só na esquematização e desenvolvimento de atividades didáticas, mas também na sua adaptação ao processo de ensino, conforme este vai acontecendo. Este elemento, que ele denomina “planejamento”, não é isolado da instituição escolar, mas articula-se entre o plano da aula, do ensino e da escola, haja vista a relação existente entre todos os aspectos deste ambiente.

No tocante à educação musical, pode-se traçar um paralelo com o que Russell (2005) denomina “estrutura” e define como “o esquema de uma aula, em que são apresentados os conteúdos e as atividades são

vivenciadas” (p. 75). É nesse processo que o professor de música vai desenvolver um plano de aula buscando alcançar objetivos educativo-musicais com seus alunos, vivenciando situações que poderão ou não acontecer da forma esperada, estando sujeitos às imprevisibilidades.

A organização dos conteúdos, para Zabala (1998), tem como lógica a estrutura formal de uma disciplina ou um modelo que integra vários aspectos, os quais podem ser entendidos como o planejamento de uma instituição de ensino. Ao abordar este aspecto, Libâneo (2013) não o desvincula dos objetivos, pois são eles que antecipam resultados e expressam os conteúdos que serão assimilados de acordo com os métodos delineados para tal. Semelhantemente, Russell (2005) afirma, a respeito da aula de música, que

o conteúdo inclui materiais musicais como canções e danças, os contextos espacial e social através dos quais as crianças vivenciam esses materiais musicais, o foco central da atividade e as habilidades necessárias aos alunos (RUSSELL, 2005, p. 75).

Outra variável destacada por Zabala (1998) são os espaços e o tempo da aula e como eles são utilizados, ou seja, de que forma são consolidados com diferentes maneiras de ensinar utilizando um espaço com certa rigidez e até que ponto o tempo é limitado ou permite certa adaptação às diferenças situacionais. Libâneo (2013) se refere a este aspecto como a organização do ensino, destacando que cada aula é específica em si, onde “se realiza, assim, a unidade entre ensino e estudo, como que convergindo nela os elementos constitutivos do processo didático” (p. 196).

O mesmo termo é denominado por Russell (2005) como “andamento”, definido como a intensidade com a qual o professor conduz a sua aula. Diz respeito à sua qualidade de líder e à velocidade com a qual ele desenvolve as atividades e trabalha os conteúdos com os alunos. Inclui, também, a personalidade do docente e o sentimento que vai demonstrar na condução da prática pedagógica, ou seja, “afeto, entusiasmo, contato visual e outros elementos da linguagem corporal” (p. 75).

Todos estes elementos – a estrutura, o conteúdo e o andamento – formam os fundamentos de uma aula de música e podem ser resumidos conforme o Quadro 1. No entanto, este último pode exercer uma influência maior em função das questões de personalidade que

carrega, pois o decorrer de um processo de ensino dependerá da “linguagem corporal” que o professor apresentar diante da turma.

Quadro 1 – Elementos da Aula de Música

| ELEMENTOS | DEFINIÇÃO |
|-----------|--|
| Estrutura | Organização das atividades de ensino e aprendizagem. |
| Conteúdo | Organização dos assuntos a serem trabalhados conforme os objetivos do professor. |
| Andamento | Organização do tempo para cada atividade, dinâmica de uma aula. |

Fonte: produção da autora.

2.1.2 Andamento: *espaçotempo da aula*

A organização de uma classe no que diz respeito à utilização e aproveitamento de diversos espaços para a aula não é um elemento do processo de ensino discutido com frequência, embora seja igualmente importante. De acordo com Zabala (1998), são muitos os fatores que configuram, condicionam e geram uma sensação de ordem e segurança na prática pedagógica. O autor afirma que os alunos ficam sob a influência deles por muitas horas ao estarem inseridos num lugar com determinado ritmo de tempo que pode ou não favorecer a sua formação.

Os fatores sobre os quais Zabala (1998) disserta são as características físicas da escola e das salas, ou seja, sua estrutura; a forma como os alunos são distribuídos no espaço da classe; e a flexibilidade ou rigidez do horário de uma aula. O primeiro fator versa sobre a disposição dos espaços em toda a instituição, com destaque para as salas de aula, a qual irá indicar a concepção de ensino expressa de acordo a organização.

Em se tratando da educação musical, Romanelli (2013) afirma que a questão sobre o lugar onde a música será ensinada é fundamental. Salvo exceções, a sala de aula tradicional é o espaço que tem sido palco para o ensino de música, locais que não foram preparados levando em conta as necessidades dessa área educacional. Nestas condições, o autor coloca que as condições acústicas são de extrema relevância para elementos como a audição e prática musical na escola.

Ao se referir às salas de aula tradicionais, Silva e Rocha (2013) destacam que o problema mais comum nesses espaços é o da comunicação, que torna o processo de ensino improdutivo justamente pela construção acústica e organização espacial do ambiente, levando o professor a se esforçar para desenvolver o conteúdo, mas os alunos acabam por não aprendê-lo porque ambos não conseguem se ouvir. Para os autores, muitas podem ser as razões de desafios dessa natureza, mas o ambiente, em si, também se configura num fator de grande influência. A concepção mais comum sobre tal questão, de acordo com Zabala (1998), é colocar o número máximo de alunos que favoreça o controle do educador numa disposição tal que lhe permitam ver e escutar com mais clareza o docente.

No entanto, o ensino de música implica numa disposição diferente, pois por muitas vezes o foco se desloca do professor ao aluno quando, por exemplo, a classe está organizada em roda. Por esta razão, quanto maior o número de alunos, maior o desafio para o desenvolvimento de uma aula de música no espaço escolar, já que o docente, nessa realidade, deve lidar com o excesso de ruídos que surgem de fontes externas ou internas à sala, além de

gerenciar não apenas as aprendizagens, mas também tudo o que acontece ao nível da disciplina, da organização da vida coletiva, da gestão das coisas e do espaço [...] é preciso encontrar um funcionamento econômico, que permita agir rápido sem pensar muito, quase automaticamente (PERRENOUD, 2001, p. 105).

Silva e Rocha (2013) sugerem, então, a criação de um *layout* adequado, ou seja, uma forma de organização que possa resolver, pelo menos, os problemas acústicos nas aulas de música na escola. Para tanto, a posição das janelas, dos corredores e das portas pode e deve ser planejada, por exemplo,

as portas não devem ficar frente a frente e nem lado a lado, isso facilitaria a transmissão sonora entre as salas devido à trajetória curta e sem obstáculos [...] Outro detalhe importante é a localização das escolas longe de autoestradas, vias férreas e aeroportos (SILVA; ROCHA, 2013, p. 20).

Sendo o espaço da sala de aula um fator determinante no andamento de uma aula, seja ela de música ou não, o mesmo se aplica à utilização do tempo no processo de ensino. Este parece ser um elemento intocável, conforme Zabala (1998), visto que as aulas já têm um período determinado com o que se deve fazer, mas exerce, sim, certa pressão sobre as possibilidades da atuação docente. O autor afirma que as intenções do professor fracassam “se o tempo não for considerado como uma autêntica variável [...] para utilizá-la conforme as necessidades educacionais que se apresentem” (p. 134).

Para Perrenoud (2001), o tempo atrelado à eficácia do ensino é um dilema que perpassa a prática pedagógica. Por um lado há a necessidade da rigidez onde é suficiente “ignorar as intervenções divergentes e direcionar as intervenções úteis” (p. 72). Por outro lado, tem a flexibilidade do espaço temporal de uma aula, permitindo que os alunos se expressem livremente ao mesmo tempo em que se perde o fio condutor e, conseqüentemente, não se alcançam os objetivos almejados.

Nessa perspectiva, Estrela (1992) apresenta em seu estudo dois tipos de tempo de acordo com os próprios alunos. O primeiro acontece *dentro* da escola, sendo caracterizado, muitas vezes, pela falta de liberdade que pode causar certo tédio na repetição excessiva de discursos em sala de aula. Já a descrição sobre o tempo *fora* da escola é “recheada de pessoas e acontecimentos” (p. 44). Assim, a autora coloca em evidência o equilíbrio das tarefas de acordo com as necessidades de cada aluno, o que denomina “tempo móvel”, o qual contribui para a conciliação da espontaneidade interna e o caráter negativo da externa.

Para Russell (2005), o tempo na aula de música está associado à ideia de andamento que tem como elementos essenciais a variedade de atividades adequadas às faixas etárias, habilidades e interesses dos alunos, sabendo o momento certo de mudar o foco de algum exercício. Mesmo que, para a autora, o grande número de atividades não auxilie na dinâmica de uma aula, dependendo da forma como for desenvolvido, pode sugerir um andamento rápido.

Na pesquisa que realizou na aula de música de uma escola canadense, Russell (2005) constatou que a professora pesquisada fez a conexão de cada atividade com lógica e continuidade, como um “bordado sem costuras”, ou seja, sem fragmentação do planejamento, de forma que as crianças mantiveram um nível de atenção constante durante todo o processo de ensino. O andamento é um elemento de grande importância que auxilia no aproveitamento do tempo de uma prática pedagógica, com a realização de uma grande variedade de

atividades e desenvolvendo o conteúdo correspondente aos objetivos propostos no planejamento do docente.

2.1.3 Possibilidades do imprevisível

Por mais que o professor planeje atividades da maneira mais conectada possível, a sala de aula, de acordo com Pacheco (2004), é o “*espaçotempo*” para as possibilidades do imprevisível. Todas as situações que surgem neste espaço são formadoras e, mesmo quando negativas, ensinam algo ao docente. A mesma afirmação é sustentada por Schön (2000) para quem qualquer experiência de ensino, agradável ou não, contém uma surpresa, algo que transcende as expectativas.

Sirota (1994) considera, nessa perspectiva, que a sala de aula é uma “caixa preta”. Isto quer dizer que, embora ela tenha tempo e espaço social definido, é como um lugar onde se joga uma partida, onde é possível se preparar para ela, mas esta também pode apresentar resultados incertos. Entendendo dessa forma, ensinar pode significar, muitas vezes, “agir com urgência, decidir na incerteza” (PERRENOUD, 2001, p. 15), justamente porque os fatos que acontecem dentro do ambiente de ensino não são controlados por completo, pois sempre haverá fatores internos ou externos que os influenciarão.

Conforme Perrenoud (2001), “agir na urgência” significa tomar decisões sem parar para pensar, ou seja, sem ponderar prós e contras consultando livros e buscando conselhos, ou deixar para fazer algo depois para encontrar a melhor solução. Situações dessa natureza dependem das circunstâncias, das características da turma, do número de surpresas ocorrentes no dia, do ambiente e dos objetivos docentes com relação aos alunos. No entanto, o autor afirma que aqueles que ensinam de maneira rotineira e não assumem os desafios, raramente vivem esse sentimento de urgência, corroborando com Fink-Jensen (2013) para quem a resposta ao inesperado depende do “olhar antropológico” do professor, pois só assim o estranhamento acontece e, conseqüentemente, a ruptura com as expectativas de experiências anteriores geram uma nova perspectiva sobre a situação observada.

“Decidir na incerteza” também faz parte do processo de ensino. Para Perrenoud (2001) este é o momento quando não há razão nas decisões, apenas um leve sentimento, embora este não esteja exposto na realidade permitindo um breve teste. Conforme o autor, isso depende não apenas do contexto, mas também da interação do professor com os

outros sujeitos envolvidos na prática pedagógica, com o conhecimento, com a profissão e com a própria vida.

Para Schön (2000), o que ele denomina de “zonas indeterminadas da prática” não podem ser estudadas e compreendidas a partir de concepções teórico-metodológicas já estabelecidas. Para ele, quando um profissional aprende a fazer algo, ele repete sequências da mesma atividade de forma a criar uma rotina que, por vezes, será quebrada quando esta resultar numa situação inesperada que se configura como estranha, pois se esperava que acontecesse de outra forma. Há duas formas de agir neste caso, coloca Schön: refletir na hora sobre o que foi feito para chegar a tal resultado, ou proceder da mesma maneira após o acontecimento, ou seja, “parar e pensar”. Uma terceira atitude é refletir e interferir no que aconteceu, dando novo rumo a este momento.

Diante disso, porém, nem todos os professores gostariam de reduzir a sua profissão à urgência e à incerteza. Mas, eles têm as competências necessárias para agir nessas condições e conseguem gerir, com eficácia, as situações complexas que se instauram na sua aula se considerarem que elas foram construídas no “*espaçotempo*” da sua profissão e possuem possibilidades em potencial para a construção de um novo conhecimento ou perspectiva sobre as experiências vivenciadas na sala de aula.

2.1.4 Materiais e recursos didáticos

As pesquisas sobre materiais didáticos ganharam força com os estudos de Chartier (1999) sobre a cultura escrita que, para ele, possui três dimensões: o texto (o material escrito), o seu objeto (assunto que o fundamenta) e a leitura (quem o lê e como lê), as quais devem estar relacionadas entre si, pois uma não elimina a outra. Alguns autores se apropriaram de tais premissas para desenvolver investigações na área da educação (SANTOS, 2007) e educação musical (SOUZA; DEL BEN, 2007; SOUZA; TORRES; GONÇALVES; OLIVEIRA, 2009), desenvolvendo também trabalhos a respeito da análise do material didático na aula de música (OLIVEIRA, 2005; ROCHA, 2013; BARBOSA, 2013).

Aplicando as dimensões da cultura escrita, destacadas por Chartier (1999), à educação musical, pode-se entender que o texto é o conteúdo já sistematizado que, em si, pode ser o mesmo para todos. Ele começa a ser mais específico quando apresenta um assunto, no caso a música, delimitando os seus objetivos. Uma maior diferença acontece

com relação ao público ao qual o material já produzido é destinado, pois dependendo da pessoa – professor ou aluno – a leitura será diferente, pois depende dos objetivos a serem alcançados com cada indivíduo. Neste sentido, Souza e Del Ben (2007, p. 2) afirmam que “o estudo e produção de materiais educativos passou a considerar as condições da produção (de que forma), circulação (público alvo) e apropriação (usos do material)”.

Para fins de definição dos conceitos, o “material didático”, também conhecido como “livro didático”, é entendido como um instrumento didático destinado à escola (SANTOS, 2007; BUFREM; SCHMIDT; GARCIA, 2006), denominado como “manuais”, porque propõem, ao mesmo tempo, a introdução e sintetização do tema em questão. De acordo com Zabala (1998), os “materiais curriculares”, como ele denomina, fazem parte das variáveis que compõem o processo de ensino. São objetos que instrumentalizam o professor com critérios na tomada de decisões diante dos problemas concretos apresentados pelo planejamento, pela atuação e pela avaliação da prática pedagógica. O autor os classifica conforme o seu campo de intervenção, sua função, seu conteúdo e o suporte que utiliza.

O campo de intervenção, afirma Zabala (1998), significa saber qual a influência ou aplicação dos materiais curriculares de acordo com o espaço onde estão inseridos. A função seria identificar as finalidades para as quais eles foram organizados: orientação, ilustração, exemplificação, entre outras. Quanto ao conteúdo, estes materiais podem ser “globalizadores” no caso da interdisciplinaridade ou específicos, caso estejam focando em alguma disciplina. Sobre o suporte, é onde se apoiam tais ferramentas, podendo assumir diversas formas.

Nesta perspectiva, Barbosa (2013) afirma que um material didático não é definido apenas pela linguagem verbal, existem outros aspectos que o constituem como uma ferramenta pedagógica na sala de aula, corroborando a argumentação de Russell (2005) quando coloca que os fatores que caracterizam uma aula de música não são verbais. A partir disso, a presente dissertação passa a considerar, também, os instrumentos musicais, denominando-os como “recursos didáticos” que, com base na classificação de Zabala (1998), podem ser entendidos como o suporte onde os “materiais didáticos” se apoiam para desenvolver o processo de ensino conforme os objetivos pré-estabelecidos.

2.2 A RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO

Tão importante como os elementos destacados até aqui é a relação entre o professor e o aluno em sala de aula a qual tem profunda influência sobre o processo de ensino, pois conforme Zabala (1998), a comunicação resultante desta interação irá influenciar “a transmissão do conhecimento ou os modelos e as propostas didáticas” (p. 20). Na mesma direção, Libâneo (2013) aponta que a atuação de um docente jamais será unidirecional, mas consistirá no relacionamento dele com os discentes e no desenvolvimento dos conteúdos planejados.

Vale destacar, aqui, a característica não verbal de uma aula de música, cuja prática pedagógica – interações, assuntos trabalhados – ocorre num plano diferente, mas que também exercem grande influência. Russell (2005) afirma a importância de o professor ser “sucinto e econômico” na fala, dando instruções claras e diretas, já que explicações longas podem gerar a perda de foco nos alunos. Pode-se afirmar que as relações que se estabelecem nessa realidade não estão restritas aos livros didáticos, nem à organização tradicional do espaço da sala de aula e, por isso, a música tem um desfecho diferente nesse espaço. As atividades se desenvolvem com recursos diferentes ao de outras disciplinas, como quando são utilizados os instrumentos musicais ou a expressão corporal. Além disso, tais momentos são marcados pela formação de rodas onde todos estão olhando uns para os outros, ao invés da organização conhecida como “tradicional”, isto é, quando as carteiras estão dispostas uma atrás da outra e a mesa – diferenciada – do professor está em frente ao quadro branco.

De acordo com Libâneo (2013), existem dois aspectos que caracterizam a interação professor-aluno na prática pedagógica: o aspecto cognoscitivo⁷ e o socioemocional. O primeiro versa sobre as formas de comunicação no desenvolvimento do conteúdo pelo docente e das atividades pelos alunos, enquanto o segundo diz respeito às relações pessoais entre o docente e os discentes e as regras disciplinares indispensáveis ao trabalho do educador.

A interação com um aspecto cognoscitivo acontece, por um lado, com o professor tendo em vista os objetivos, conteúdos, problemas e atividades ao ministrar suas aulas. Por outro, tem o aluno que dispõe de um determinado nível de conhecimento que vai ampliar à medida que uma aula acontece. Com relação ao aspecto socioemocional, o autor

⁷ Processo de transmissão e assimilação de conhecimentos na interação professor-aluno (LIBÂNEO, 2013).

afirma ser necessário que, na sua prática, o docente combine atitudes de severidade e respeito ao mesmo tempo, pois o processo de ensino também implica na autonomia e independência do aluno.

A autoridade e autonomia caminham juntas na prática pedagógica e, embora não pareça, são complementares, afirma Libâneo (2013). O professor se coloca como o mediador entre a sociedade e o aluno, o qual traz consigo suas características pessoais e a sua liberdade que está condicionada a um conjunto de regras de um grupo, requerendo responsabilidade. Na perspectiva de Estrela (1992), tais exigências harmonizam o equilíbrio entre as normas e a produção em sala de aula, mas quando acontece o desequilíbrio, refletindo no “nível disciplinar” do processo de ensino.

Entende-se que a disciplina de uma classe depende do professor, ou seja, quanto maior a sua autoridade no sentido mencionado por Libâneo (2013), mais os alunos darão valor às regras preestabelecidas. O autor delinea três aspectos essenciais ao docente que irão assegurar o bom desenvolvimento de uma aula: um bom plano de aula, a estimulação para aprendizagem e um conjunto de normas em sala.

O primeiro aspecto, o plano de aula, fala dos objetivos, conteúdos, métodos e forma de conduzir a aula de forma a equilibrar a interação professor-aluno. A estimulação para a aprendizagem implica em motivar os alunos através de um ensino significativo e compreensível com métodos adequados a cada um. Libâneo (2013) entende ser este um “fator preponderante na atitude de concentração e atenção dos alunos. Se estes estiverem envolvidos nas tarefas, diminuirão as oportunidades de distração e de indisciplina” (p. 278).

Na mesma direção, Tapia e Fita (2001) classificam essa motivação de acordo com a origem do estímulo dado ao indivíduo. Quando é intrínseco, o aluno é provocado a, por si próprio, aprofundar e vencer desafios apresentados a ele no desenvolvimento de um conteúdo em sala de aula. De maneira extrínseca, o discente é igualmente estimulado, mas por fatores como recompensas, ou seja, dinheiro, presentes em resposta a alguma conquista, entre outros “prêmios”.

De alguma forma, no entanto, a motivação intrínseca é resultado da extrínseca, pois conforme Eccheli (2008), o aluno recebeu um estímulo externo em sala de aula e o seu interesse sobre o conteúdo desenvolvido foi tal que, com autonomia, buscou e aprendeu mais sobre o mesmo. Portanto, motivar de forma externa não é algo negativo, pois pode fortalecer o bom comportamento, afirma a autora. O problema

surge quando o discente passa a agir com interesse apenas na recompensa e não no processo de aprendizagem.

Por fim, o terceiro aspecto essencial delineado por Libâneo (2013) foi o estabelecimento de normas que mantêm o equilíbrio de uma situação pedagógica e asseguram “o ambiente de trabalho escolar favorável ao ensino e controlar as ações e o comportamento dos alunos” (p. 278). Tal fator pode remeter à noção de controle, um dilema em torno do poder pedagógico que, de acordo com Perrenoud (2001) perpassa a prática docente: o professor se coloca no seu “papel institucional” e os alunos continuam falando entre si de forma a driblar a autoridade do professor.

Mais uma vez, a ideia da interação professor-aluno se apresenta como um ponto essencial para gerar o equilíbrio que se busca numa aula de música, como é o caso. Condicionada e limitada pelo tempo, Estrela (1992) entende ser difícil que esta relação atinja o equilíbrio entre si e a característica social do discente, mas ainda depende disso e será alcançada pelas concessões impostas pela sociedade.

3 REVISÃO DE LITERATURA

A formação do professor de música para a educação básica e a sua atuação são temas amplamente estudados e discutidos na educação musical. Pode-se afirmar que grande parte dos trabalhos apresentam investigações a respeito de como e quais cursos formam estes profissionais; quais os saberes que permeiam a sua formação; de que forma a música é trabalhada na escola a partir das narrativas dos professores; além de identificar e analisar estratégias de formação continuada para auxiliar a prática docente na aula de música.

Com a intenção de encontrar pesquisas sobre a formação do educador musical, sua prática docente e a aula de música no ambiente da escola regular, uma revisão de literatura narrativa (ROTHER, 2007) com a temática “música na escola e formação docente” foi realizada nas publicações da área nos últimos onze anos (2003-2014). Esta pesquisa resultou em 243 trabalhos distribuídos entre os Anais dos Congressos Nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), periódicos nacionais⁸ de educação musical⁹; trabalhos de conclusão de curso; e teses e dissertações¹⁰ de programas de pós-graduação em educação e educação musical (Tabela 1). Parte da busca utilizou como material de auxílio dois dos Índices de Autores e Assuntos da ABEM (FERNANDES, 2006; MATEIRO, 2014).

⁸ Claves, ABEM, DaPesquisa, Em Pauta, Ictus, Modus, Música em Perspectiva, Música Hodie, Musifal, Nupeart, Opus, Per Musi e Percepta.

⁹ A decisão de restringir a busca aos periódicos científicos de música se deu pela existência de um grande número de publicações e periódicos científicos da área da educação sobre a temática formação docente, sobre o qual não caberia dissertar diante dos objetivos da presente pesquisa.

¹⁰ Programas de pós-graduação em música reconhecidos no Brasil; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br/>); e mecanismos de busca livre na *Internet* (*Google*).

Tabela 1 – Quantidade de trabalhos por fonte

| FONTE | QUANTIDADE |
|--|-------------------|
| Anais dos Congressos Nacionais da ABEM | 90 |
| Periódicos Nacionais de Educação Musical | 77 |
| Monografias | 1 |
| Teses e Dissertações (Educação Musical) | 62 |
| Teses e Dissertações (Educação) | 13 |
| Total | 243 |

Fonte: produção da autora.

Os trabalhos encontrados apresentaram com frequência pesquisas sobre a música na escola. Quanto à formação docente, as investigações se dividiam em formação inicial ou continuada, prática, identidade e concepções docentes. Nos Anais dos Congressos Nacionais da ABEM, todos os trabalhos encontrados apresentam não somente resultados de pesquisas, mas também relatos de experiência, todos inseridos no tema “música na escola”. Com relação à “formação docente”, alguns autores escreveram a respeito dos processos formativos iniciais e contínuos, bem como sobre a identidade e atuação do professor considerando a concepção deles como perspectiva para as discussões.

Nos periódicos pesquisados, o diferencial está na frequência de artigos a respeito da formação docente, com destaque para investigações que abordam as concepções do professor sobre a aula de música, além das monografias pesquisadas, das quais se destacaram duas sobre a motivação dos alunos no contexto músico-escolar. Nas teses e dissertações encontradas, grande parte dos trabalhos encontrados apresentam investigações sobre como e quais cursos formam os educadores musicais, quais os saberes que permeiam a sua formação, de que forma a música é trabalhada nas instituições de ensino a partir das narrativas dos professores, quais os materiais didáticos são utilizados e suas concepções a respeito deles, além de identificar e analisar estratégias de formação continuada para auxiliar na prática docente na aula de música. Outros trabalhos versam, ainda, sobre a indisciplina na sala de aula e a relação entre teoria e prática na formação de professores centrada na pesquisa.

Para esta dissertação, no entanto, optou-se pela leitura, análise e descrição dos trabalhos diretamente relacionados às questões desta investigação: Quais são os aspectos da aula de música indicados pelo professor quando ele analisa e reflete sobre a própria prática e as

mudanças que surgiram na sua atuação a partir dessas reflexões? Serão destacados, portanto, trabalhos sobre o professor, sua formação e a prática da pesquisa, bem como da aula de música no que diz respeito aos elementos que a compõem: o espaço, os recursos e os alunos.

3.1 PROFESSOR: DA FORMAÇÃO À PRÁTICA DA PESQUISA

No processo de revisão de literatura, verificou-se que há muitas pesquisas que investigam a presença da música em escolas públicas e particulares, exaltando a presença deste conteúdo na educação básica considerando a perspectiva docente a este respeito. Outras investigações também pesquisaram os saberes e competências do educador musical necessários à sua atuação, sugerindo melhoras na formação inicial, além de apresentar, testar e mostrar resultados de cursos de formação continuada para a melhora gradativa destes profissionais. Selecionaram-se, portanto, trabalhos que detêm uma relação com a proposta deste estudo (SOUZA; BELLOCHIO, 2013; GAULKE, 2013; NARITA, 2006; BEAUMONT, 2003; SILVA, 2014; GODOY, 2009; SUDAN, 2005; MACHADO, 2004; MONTANDON, 2004; OLIVEIRA, 2011; SILVA, 2011; LOPES, 2010; BASTIÃO, 2009), os quais serão brevemente descritos abaixo.

3.1.1 A importância do “saber-fazer”

No seu artigo, Souza e Bellochio (2013) apresentaram os resultados de uma investigação que teve como objetivo pesquisar o pensamento dos professores de música sobre a construção da docência com a flauta doce. Com um referencial teórico voltado para o pensamento do professor, a história oral temática e a teoria fundamentada, as autoras relataram a trajetória docente de quatro professoras e o que elas têm como referência para ensinar flauta doce. Os resultados destacaram a relação entre pensamento, memória e narrativa das educadoras, indicando a importância das vivências e experiências na infância e na universidade.

A dissertação de Gaulke (2013) tem como tema a aprendizagem da docência, buscando contribuir para a atuação do educador musical, com menos de três anos de carreira, na educação básica. O objetivo é investigar como o professor iniciante aprende a ensinar música na escola a partir dos seguintes pontos: identificar como ele é inserido e lida com o espaço escolar – fenômenos educativo-musicais e sujeitos inseridos na

instituição –; e como se constitui o seu trabalho como profissional no interior do ambiente, identificando os principais desafios e dificuldades da sua prática pedagógica. Baseada nos conceitos de aprendizagem e docência de Josso, Delory-Momberger e Nóvoa, a autora realiza uma pesquisa biográfica utilizando como técnica de coleta a narrativa de formação com oito professores de música da rede municipal de ensino da cidade de Porto Alegre (RS), os quais eram iniciantes na educação básica. A análise dos dados apresenta uma história com a narrativa de todos os professores, destacando o processo formativo de cada um deles. Os resultados indicaram que a aprendizagem da docência só é efetivada quando o professor se integra à escola, pois só então ele aprenderá o “saber-fazer”, característica de quem não só ensina, mas “ensina para fazer aprender”. A formação dos participantes da pesquisa resultou num panorama eclético da categoria, sendo singular – próprio de cada professor de música – e plural – forma a categoria dos profissionais – ao mesmo tempo.

Narita (2006) realizou um estudo a partir de um convite dos Centros de Educação Infantil (CEIs) em São Paulo (SP) para discutir propostas musicais e vivenciar o fazer musical com diretoras e coordenadoras das instituições. A vivência musical aconteceu com base no modelo (T)EC(L)A de Swanwick e as discussões geraram reflexões sobre o papel do educador. Os conceitos de Schön foram de grande influência nos debates, no que diz respeito às reflexões sobre a prática docente para auxiliar na busca por novas possibilidades de atuação na aula de música. A autora entendeu que esta experiência instigou os profissionais participantes a repensarem a música, seus usos e funções, no ambiente escolar.

Beaumont (2003) desenvolve uma investigação em sua dissertação direcionada à compreensão da inter-relação entre as práticas e os saberes educativo-musicais nas escolas. Tendo como foco instituições públicas e particulares da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino fundamental, a autora realiza a pesquisa com a metodologia pautada na história oral, considerando como fonte oral entrevistas realizadas com professores de música. Este material é complementado com fontes escritas como os documentos oficiais da educação no Brasil e a bibliografia das áreas de educação e educação musical. Os resultados indicaram uma diversidade de discursos por parte dos professores, o que permitiu a Beaumont estabelecer um panorama polifônico do ensino de música nas escolas estudadas. Isto quer dizer que tais instituições são marcadas pelo componente curricular “Música” e, ao mesmo tempo,

pelas práticas de ensino não formais, heterogeneidade gerada na inter-relação entre saber e prática docente. Nessa perspectiva, a autora defende a existência de propostas à formação de professores de música que considerem os discursos atuais a respeito da educação, ou seja, que não se aprofunde e amplie somente os saberes, mas também as práticas dos docentes.

O tema comum que perpassa os estudos apresentados acima abrangeu a importância do “saber-fazer” na atuação docente (SOUZA; BELLOCHIO, 2013; GAULKE, 2013; NARITA, 2006, BEAUMONT, 2003). Na dissertação, essa mesma ideia será discutida em termos da familiaridade, ou seja, o quanto de conhecimento profissional do professor está imerso nas suas experiências anteriores. Além disso, busca-se compreender até que ponto estes saberes auxiliam a prática do educador e quando eles se tornam normativos a ponto de limitar novos aprendizados através do exercício da profissão.

3.1.2 Saberes e competências

Em sua dissertação, Silva (2014) trata da “gestão de sala de aula” na atuação docente nas aulas de música na escola, entendendo o termo como ações dos professores que são direcionadas para influenciar ou mudar o comportamento dos alunos, com a intenção de criar ou manter condições favoráveis ao aprendizado dos alunos. O autor realizou uma investigação com educadores musicais habilitados, atuantes na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RS), observando três aulas de cada sujeito, com os quais foram realizadas entrevistas para questioná-los sobre a origem e o efeito das atitudes que tomaram em sala de aula com base no que já havia sido observado pelo pesquisador. O objetivo geral da investigação foi pesquisar de que forma os profissionais pesquisados organizam o espaço, o tempo da aula e as relações interpessoais de forma a permitir que a aula de música aconteça. Fundamentado nos trabalhos de Doyle, Gauthier, Perrenoud e Tardif voltados ao professor e nos de Foucault, Caruso e Dussel sobre a sala de aula, Silva constatou que as estratégias de gestão da sala de aula de cada um dos pesquisados estão ligadas às suas decisões sobre o que e como ensinar e quais as condições de trabalho para tal; são também marcadas pela personalidade deles, os quais possuem pouco conhecimento quando se trata de analisar os próprios processos de gestão.

Baseada em Perrenoud, Tardif e Gauthier, Godoy (2009) realizou uma pesquisa com o objetivo de estudar no que se constitui a prática pedagógico-musical de uma professora de música atuante em duas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. A autora buscou compreender como a docente construiu suas concepções e ações na sala de aula e quais são as contribuições destas para as aulas de música que ministra. Conhecer o currículo do contexto estudado, pesquisar as concepções dos alunos e da equipe pedagógica sobre a educação musical e identificar os saberes e competências da professora manifestados nessa realidade também foram etapas deste estudo. Um estudo de caso foi realizado, utilizando as seguintes técnicas de coleta de dados: as observações, as entrevistas semiestruturadas e o questionário. Os resultados indicaram a vastidão de elementos presentes na prática docente da professora. Para Godoy, o conhecimento e a divulgação das práticas pedagógico-musicais de professores de música devem ser constantes, pois são importantes na ampliação das reflexões e discussões a respeito nos cursos de licenciatura em música.

Dentro do universo do professor pesquisador, Sudan (2005) realizou uma investigação autobiográfica dentro da ideia de formação continuada do professor através da prática reflexiva. Baseada teoricamente em Zeichner, Schön, Tardif e Nóvoa, os objetivos da autora eram identificar e analisar os saberes do professor pesquisador e as contribuições de outras fontes para consolidá-los e promover o processo reflexivo na docente, atuante no Ensino Médio. Do processo metodológico fizeram parte as seguintes etapas: registro das aulas em vídeo; registro das anotações em diário de campo; e registro em áudio dos encontros reflexivos com outros participantes. Constatou-se que as concepções docentes da professora são, em sua maioria, influenciadas pela formação familiar, escolar e universitária, bem como da própria experiência. Além disso, a educadora procura explorar sua criatividade na utilização e organização de diversos espaços para realizar as aulas. A forma como ela conduzia sua aula e pensava o seu planejamento também foi identificada e analisada, evidenciando desafios como o tempo na sala de aula e um processo de ensino adequado à realidade dos alunos. Muitos dos desafios citados pela professora são atribuídos por ela à instituição escolar, principalmente, sendo necessárias soluções que vão além das reflexões docentes. A autora defende que este tipo de pesquisa proporciona um maior desenvolvimento profissional aos professores de forma a aperfeiçoar seus saberes, perceber as lacunas que

precisam ser preenchidas num processo contínuo de reflexão e transformação.

A partir da noção de competência docente de Philippe Perrenoud, Machado (2004) realizou um estudo com o objetivo de investigar, na visão dos professores de música do ensino fundamental e médio, quais as competências docentes necessárias à prática educativo-musical no contexto escolar. No decorrer da investigação, a autora empregou o método de *survey* do qual foram selecionados 12 professores de música da cidade de Santa Maria (RS), com os quais foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontaram sete competências docentes: elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar; organizar e dirigir situações de aprendizagem musical que são interessantes aos alunos; administrar a progressão de aprendizagens musicais dos alunos; administrar os recursos que a escola dispõe para a realização do ensino de música; conquistar a valorização do ensino musical no contexto escolar; relacionar-se afetivamente com os alunos, estipulando e sustentando limites; e manter-se em contínuo processo de formação profissional. A autora também destacou que os docentes entrevistados afirmam ter adquirido grande parte destas competências no exercício contínuo da sua prática pedagógico-musical.

Ao discutir o currículo de licenciatura em música na Universidade de Brasília, Montandon (2004) questionou até que ponto os métodos e técnicas de educação musical trabalhados na graduação seriam o conhecimento ideal aos alunos nesta realidade. Para tanto, considerando que grande parte dos licenciandos em música já atua como professor na área, a autora realizou um estudo com a intenção de identificar qual o tipo de aula poderia ser desenvolvido de forma que tivesse significado e efetividade para esses docentes que também são discentes. Os estudantes começaram relatando suas experiências profissionais e, através de gravações em vídeo, puderam analisá-las de um ângulo diferente a partir das seguintes categorias: procedimentos motivadores ou não motivadores; espaços da aula de música; e teorias da aprendizagem aplicadas à educação musical. Os resultados indicaram que o ato de ver a si próprio através de uma gravação em vídeo proporcionou aos estudantes a observação carregada de diferentes olhares sobre a atuação deles; a análise de vários aspectos da aula; a classificação da aula a partir de características comuns; e a identificação das contradições entre o discurso do que se imagina e a realidade como ela é.

Os saberes e as competências do docente a partir de sua perspectiva foram também descritos aqui (SILVA, 2014; GODOY, 2009; SUDAN, 2005; MACHADO, 2004; MONTANDON, 2004). A importância dos trabalhos apresentados para a presente pesquisa reside no fato de fundamentarem uma discussão que corresponde a um dos objetivos específicos desta dissertação, isto é, o conhecimento do processo reflexivo do professor acerca de sua formação e atuação em sala de aula, identificando, por exemplo, saberes e competências que, para ele, eram essenciais na sua prática.

3.1.3 Relação teoria e prática

Oliveira (2011) teve como objetivo na sua dissertação conhecer e analisar a prática pedagógica de cinco professores de música atuantes na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) em Belo Horizonte (MG). Além disso, ela buscou conhecer o perfil e a formação musical dos educadores, bem como sua atuação docente, identificando as dificuldades que enfrentam e as soluções que desenvolvem para resolvê-las. Fez parte da investigação, também, a análise da legislação do estado de Minas Gerais referente às políticas públicas sobre educação musical. A autora realizou um estudo qualitativo, realizando entrevistas semiestruturadas e questionários com os educadores musicais das diferentes faixas etárias escolares. Os resultados indicaram a necessidade de uma formação docente mais ampla, focada à prática em sala de aula, além da melhora nas condições físicas e nos recursos materiais disponíveis nas instituições regulares de ensino. E ainda, é importante que as propostas curriculares para o ensino de música na escola sejam adequadas à realidade sociocultural de cada espaço de forma a oferecer um local adequado aos sujeitos aprendizes.

Silva (2011) apresentou em sua tese uma discussão sobre como a relação entre teoria e prática é abordada na formação contemporânea dos professores que defendem a importância do papel educativo e formativo da pesquisa neste processo. A partir da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, mais especificamente de Adorno e Horkheimer, a autora constatou uma contradição entre os conceitos de teoria e prática, não havendo a possibilidade de articulação entre eles. Outros autores foram utilizados dentro desta temática com a intenção de compreender suas concepções não só da relação teoria e prática, mas também do ensino, do currículo e do professor. Silva constatou que a presença dessas perspectivas nos cursos de formação, os quais têm como centro a

atividade da pesquisa, correm o risco de colocar a prática acima da teoria, ao mesmo tempo em que a teoria é utilizada para resolver problemas práticos na educação, guiando a atuação docente. Ambas reforçam a ideia de uma educação pautada na racionalidade técnica e cientificista.

Partindo de um referencial teórico pautado em Tardif, o qual fala a respeito dos saberes docentes dos professores, Lopes (2010) teve como objetivo compreender a atuação de professoras generalistas que ministram aulas de música nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino em Vera Cruz do Oeste (PR). Para o desenvolvimento da investigação, foi adotado o método do estudo multicase, sendo que a entrevista semiestruturada e as observações estruturadas não participantes se configuraram nas técnicas de coleta de dados escolhidas. Os resultados apontaram a dificuldade na construção de uma prática pedagógico-musical das professoras, o que enfatiza a importância da existência de cursos que possam formar estes profissionais na educação musical, auxiliando-os com a disponibilidade de ferramentas essenciais à atuação deles em sala de aula.

O processo de aprovação da Lei nº 11.769/2008 que institui a música como conteúdo obrigatório na Educação Básica refletiu, de acordo com Bastião (2009), no desempenho dos cursos de Licenciatura em Música que preparam educadores musicais para atuar na escola regular. Ao observar as aulas ministradas por estagiários que cursam disciplinas relacionadas às práticas do ensino de música na universidade, a autora observou que muitos ainda têm uma visão limitada da educação musical, pois com frequência eles condicionam a sua prática a métodos sem ao menos refletirem a respeito. Tendo como referencial teórico a abordagem PONTES a autora desenvolveu e testou a abordagem AME – Apreciação Musical Expressiva – com a intenção de auxiliar a formação inicial de professores (estagiários) na prática e reflexão das articulações pedagógicas criadas por eles no contexto da educação básica. Bastião realizou um estudo de caso único com uma licencianda em música da Universidade Federal da Bahia (UFBA) a qual cursava a disciplina de estágio (Prática de Ensino) e atuava no ensino fundamental de uma escola de educação básica particular. A narração autobiográfica, os memorandos, os diários e campo, a entrevista semiestruturada, os questionários e os registros em vídeo se configuraram nas técnicas de coleta de dados utilizadas na investigação. Foi constatado, a partir de 22 cenas do cotidiano, que a abordagem AME influenciou de forma significativa a articulação entre teoria e

prática do sujeito pesquisado, comprovando a importância da apreciação musical nessa realidade. Além disso, a estagiária, em concordância com a orientadora, com base nos princípios dessa abordagem, tomou decisões que ampliaram com qualidade as possibilidades das aulas de música que ministrou.

A aplicabilidade e necessidade de cursos de formação de educadores musicais que trabalhem a relação da teoria com a prática foram destacadas nos trabalhos apresentados (OLIVEIRA, 2011; SILVA, 2011; LOPES, 2010; BASTIÃO, 2009). Este é um tema discutido nessa dissertação no que se refere à importância da figura do professor pesquisador. Além disso, faz parte desta pesquisa identificar como o docente compreende a relação entre a sua prática e o seu conhecimento e de que forma percebe este aspecto na sua atuação no processo de ensino.

3.2 A AULA DE MÚSICA: DO AMBIENTE AOS ALUNOS

Na educação musical são comuns pesquisas que contêm análises de situações pedagógicas as quais consideram tanto os aspectos relativos ao espaço da aula de música, como os seus recursos e alunos inseridos nesta realidade. Serão apresentados aqui os trabalhos que se encaixam nessa proposta, não estando relacionados, apenas, à área de educação musical, mas também da educação em geral (BARBOSA, 2013; ROCHA, 2013; OLIVEIRA, 2005; BEINEKE, 2003; STOCCHERO; ARAÚJO, 2012; PUERARI, 2011; SOUZA, 2008; RUSSELL, 2005; FREIRE; JARDIM, 2007; SILVA, 2007; MADEIRA, 2012).

3.2.1 Materiais e recursos didáticos

Para Barbosa (2013), a aprovação da Lei nº 11.769/2008 não somente revelou a necessidade de mais reflexões a respeito da formação de educadores musicais, como também do professor pedagogo que muitas vezes se encontra na realidade de uma aula de música e precisa ministrá-la. Por esta razão, uma grande produção de materiais didáticos começou a surgir com a intenção de auxiliar na atuação destes profissionais. Nessa dissertação, a autora tem como objetivo analisar três coleções de livros didáticos, principalmente do primeiro ano do ensino fundamental, a partir dos critérios estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e de teóricos que se referem à importância destes

recursos na sala de aula. Embora Barbosa não veja nos materiais analisados tanto espaço para a criação, nem uma explicação maior do conteúdo ou atividades desconexas da realidade da escola, constatou que eles são válidos aos docentes que não dominam a parte pedagógico-musical.

O interesse de Rocha (2013) a respeito da educação musical em escolas particulares o levou a investigar a realidade educativa das aulas de música do Ensino Fundamental I nessas instituições. Constatando a adoção de um livro didático no ambiente onde trabalhou e o fato de que os professores de música inseridos nesse contexto não eram licenciados para tal, a autora realizou um estudo a partir de entrevistas e leituras deste material. Embora as instituições particulares busquem se adequar à Lei nº 11.769/2008, os resultados indicaram que os livros didáticos analisados abordam assuntos referentes à música e à sua vivência com grande especificidade, o que levou Rocha a entender que somente o profissional habilitado para ensinar música teria domínio da linguagem inserida no livro e poderia aplicar o seu conteúdo nas aulas.

Em sua dissertação, Oliveira (2005) também direcionou seu interesse em pesquisar as concepções dos professores de música que baseiam a utilização de materiais didáticos em suas práticas docentes. A autora realizou um *survey* de pequeno porte com vinte educadores que atuam no Ensino Fundamental em Porto Alegre (RS) e, através de entrevistas semiestruturadas identificaram o que tais profissionais pensam sobre recursos disponíveis nas instituições em que atuam e quais as características eles sugerem que tais materiais tenham para que sejam utilizados na aula de música, no ensino fundamental.

O trabalho de Beineke (2003) apresenta um relato de experiência ocorrida no curso de Licenciatura em Música na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) focalizando a construção de materiais didáticos para o ensino da flauta doce no Ensino Fundamental. Foram produzidos arranjos de canções brasileiras para este instrumento, resultando na organização do caderno “Flauteando pelos Cantos do Brasil” apresentando ritmos, folguedos e danças, bem como suas respectivas explicações e sugestões para o ensino na sala de aula. Os resultados indicaram que os professores que participaram da construção deste projeto puderam antecipar ações concretas no seu planejamento em educação musical, gerando mais consciência e criatividade na sua formação.

Nota-se que a preocupação explícita nas pesquisas descritas está no desenvolvimento de materiais didáticos, destacando a sua

aplicabilidade e importância na educação musical escolar (BARBOSA, 2013; ROCHA, 2013; OLIVEIRA, 2005; BEINEKE, 2003). Neste sentido, esses trabalhos em muito contribuem com esta pesquisa, uma vez que os materiais e recursos educativo-musicais na escola serão aqui analisados com o objetivo de identificar quais deles são utilizados, a forma como são trabalhados pelo docente e, também, como o educador age diante da falta deles.

3.2.2 Contribuições da educação e da psicologia

Stocchero e Araújo (2012) apresentam em seu artigo uma pesquisa desenvolvida com 12 crianças entre 8 e 9 anos de idade do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular em Curitiba (PR). Tendo como tema a motivação na aula de música da educação básica, o objetivo das autoras foi analisar o envolvimento dos alunos com atividades de apreciação musical baseadas na Teoria do Fluxo. Foi realizado um estudo utilizando as ferramentas de técnicas de coletas de dados presentes na abordagem qualitativa e descritiva. A análise dos dados foi realizada a partir das categorias fundamentadas em Csikszentmihalyi e apontaram que a apreciação musical com crianças gerou um equilíbrio entre estes fatores, ou seja, os desafios e habilidades, os objetivos claros, a concentração, o controle da situação e o prazer na aula, caracterizando a presença do fluxo na aprendizagem das crianças.

Com a intenção de investigar na perspectiva de um professor as dimensões envolvidas no processo de inserção da música na educação básica, Puerari (2011) realizou um estudo de caso com uma professora de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RS) através de entrevistas semiestruturadas e de estimulação de recordação, além de observações e análises de documentos. Tomando como referencial os conceitos de cultura escolar e escolarização, a autora analisou os dados a partir de três categorias: a professora, a escola e o processo de ensino. Puerari constatou que na interação das dimensões que influenciam a prática pedagógico-musical, acontece a escolarização da música, indicando inúmeras formas de ensinar este conteúdo nas escolas.

Para Souza (2008) a cultura popular é uma alternativa para o ensino de música no Ensino Fundamental. Sua aplicação é simples e a necessidade de recursos é mínima, trazendo inúmeras possibilidades para combinar materiais, musicais ou não, de forma a alcançar outras

linguagens artísticas. Relatando sua experiência na sétima série¹¹ de um colégio estadual em Campo Largo (PR) com os recursos disponíveis do folgado bumba-meu-boi para o ensino da música, a autora parte da noção do brincar e sua influência no desenvolvimento da criança dando ênfase à utilização do brinquedo popular. A dança, a percussão corporal, os arranjos musicais, a composição e a construção de instrumentos foram as principais atividades desenvolvidas a partir deste princípio. Essa experiência na sala de aula resultou na valorização da aula de música por parte dos alunos, no acesso a conteúdos musicais diversos, no entendimento de outras realidades musicais, e na oportunidade de desenvolver, nos participantes, a prática da reflexão e a criatividade.

Russell (2005) realizou um estudo de caso de uma aula de música com uma turma de vinte crianças da primeira série do ensino fundamental de uma escola canadense¹². A autora analisou a aula do ponto de vista da gestão em sala de aula, a partir de três fatores: a estrutura, entendida como o planejamento da aula, onde os conteúdos são expostos e as atividades acontecem; o conteúdo, como os materiais musicais, o contexto social ou espacial, por onde as crianças vivenciaram esses materiais; e o andamento como a intensidade com a qual a professora conduziu a aula. Os resultados com relação à estrutura indicaram que a abertura e o fechamento da aula fundamentaram a parte central. Sobre o conteúdo, a variedade de atividades foi significativa nesta aula, pois todas elas estavam ligadas entre si, não sendo desconexas do conteúdo que estava sendo trabalhado. A respeito do andamento, Russell constatou que a aula fluiu tranquilamente, pois a professora conectou as atividades com lógica e continuidade, levando as crianças à concentração para terem um bom desempenho. Portanto, a conclusão indicou que é importante ter um olhar analítico não apenas para o aluno, mas também para o professor, pois a aula depende do seu planejamento, dos conteúdos que aborda e os objetivos atrelados a eles, além da forma como são aplicados em sala de aula e com qual intensidade (andamento).

Os estudos apresentados focaram alguns conceitos próprios da educação e da psicologia (STOCCHERO; ARAÚJO, 2012; PUERARI, 2011; SOUZA, 2008; RUSSELL, 2005), aplicados aqui à educação musical. Nesta dissertação os termos “cultura popular” e “cultura escolar” são importantes no sentido de entender o fenômeno da música

¹¹ Atualmente, 8º ano, de acordo com a Lei nº 11.274/2006, que instituiu o Ensino Fundamental de Nove Anos.

¹² Para o artigo completo, em inglês, ver também Russell (2000).

na escola, considerando todos os sujeitos e o contexto social da instituição de ensino. Por fim, a “teoria do fluxo” e a “gestão em sala de aula”, ainda que não abordadas de forma direta nesta pesquisa, fundamentam as discussões sobre os fatores que influenciam no bom desenvolvimento de uma aula de música tanto pela motivação de um aluno, como pela preparação do professor.

3.2.3 Participação e motivação dos alunos

Diante da constatação do desinteresse dos alunos e do fato de a aula de música ser considerada irrelevante na educação básica, Freire e Jardim (2007) realizaram um estudo de caso no Colégio Pedro II do Rio de Janeiro com turmas de 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental¹³. A investigação teve como objetivo analisar as causas do desinteresse dos alunos pelas aulas de música confrontando a perspectiva do colégio, dos docentes e dos discentes, de forma a compreender os posicionamentos a respeito, utilizando os questionários semiestruturados para coletar as respostas com os participantes. Para a análise de dados, as autoras se fundamentaram nos conceitos de cultura, multiculturalismo, currículo, educação, educação musical e memória. Os resultados indicaram respostas contrastantes entre os participantes, mostrando a necessidade de um diálogo maior entre estes personagens diferentes e priorizando a prática musical nas aulas, já que a expectativa dos alunos é “tocar instrumentos”.

Analisando a literatura sobre a indisciplina escolar, Silva (2007) constatou uma tendência em relacionar diretamente o aumento desse fenômeno na sala de aula com o crescente acesso das classes populares na escola. Contradizendo a ideia de que aqueles que vêm dos setores populares não se constituem num contexto homogêneo, o autor realizou um estudo com uma perspectiva sociológica com o objetivo de identificar as causas internas ou externas à escola que influenciaram na conduta disciplinar dos alunos inseridos nesta realidade. Para a coleta de dados foram utilizadas como técnicas a observação direta e as entrevistas semiestruturadas com alunos, pais e professores. Nos resultados Silva observou três pontos importantes: a existência de uma distinção conceitual entre indisciplina e violência, colocando como pouco graves a presença de situações desta natureza mesmo que desestremem a prática pedagógica; a identificação de três tipos de

¹³ Atualmente, 4º e 5º ano, de acordo com a Lei nº 11.274/2006, que instituiu o Ensino Fundamental de Nove Anos.

alunos – frequentes na disciplina, frequentes na indisciplina, ocasionais na indisciplina –; e a indicação de que as atitudes de indisciplina ocorrentes na sala de aula estão ligadas não só a fatores familiares, mas também escolares.

É importante destacar, também, o trabalho de Madeira (2012)¹⁴ a qual teve como objetivo discutir sobre motivação nas aulas de música, de forma a responder à seguinte questão: “na perspectiva da professora de música, quais são os aspectos de sua aula que motivam seus alunos a participar das atividades propostas?”. Foi realizado um estudo de caso com uma professora de música de uma escola pública da Grande Florianópolis. A coleta de dados aconteceu através de observações e entrevistas semiestruturada e de estimulação de recordação, ambas com a docente escolhida para participar da pesquisa. Os resultados indicaram que a escolha do repertório, a valorização dos alunos como agentes ativos, a parceria da professora de música com a professora de classe e os estímulos positivos dados aos alunos pela educadora foram os aspectos que mais os motivaram a participar das atividades propostas.

A disciplina foi um tema muito destacado pelo professor pesquisado e, por isso, trabalhos nessa área, incluindo a motivação, foram selecionados (FREIRE; JARDIM, 2007; SILVA, 2007; MADEIRA 2012). A partir disso, é importante recordar que estas publicações estão relacionadas a um dos objetivos específicos desta pesquisa: conhecer a perspectiva do professor a respeito das situações inesperadas em sala de aula e observar como ele lida com elas.

¹⁴ Ver também Madeira e Mateiro (2013).

4 DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, cada etapa da pesquisa realizada, bem como o seu aporte teórico-metodológico será descrito. Com a intenção de cumprir os objetivos que propus, a realização deste estudo contou com as seguintes etapas: a escolha do sujeito pesquisado e os primeiros contatos com o contexto da investigação (escola, professores e alunos); a busca pelo método científico para fundamentar o processo; o trabalho de campo que foi marcado pela observação participante nas aulas de música, reflexões escritas pelo professor de música e entrevistas semiestruturadas e de estimulação de recordação realizadas com o docente; a descrição do contexto da pesquisa; e, por fim, a organização e a análise dos dados coletados. Os procedimentos éticos necessários também foram aplicados, visando à confiabilidade do material coletado.

4.1 O PROFESSOR DE MÚSICA: A ESCOLHA DO SUJEITO

O meu interesse nesta pesquisa está em compreender, a partir da experiência de um professor de música com uma turma do ensino fundamental na escola pública, os aspectos indicados por ele ao analisar e refletir sobre sua prática, bem como as mudanças que surgiram em sua atuação nesse contexto. Por esta razão, busquei em um município de Santa Catarina um docente que atendesse aos seguintes critérios de inclusão: ser efetivo na rede pública de ensino, ter formação acadêmica em música, atuar como docente nessa área e dar aulas para turmas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os critérios não foram escolhidos, apenas, por decisão pessoal. Encontrar um professor licenciado em música foi essencial para ampliar as discussões no trabalho a respeito da formação docente, eixo norteador desta investigação. Por coincidência, todos os professores – efetivos ou não – do município onde a pesquisa foi realizada estão inseridos neste perfil acadêmico, ampliando o processo de escolha. Também compreendi que, ser efetivo na rede pública deixaria o profissional mais à vontade com a turma por já estar ambientado com os alunos e a instituição e, por esse motivo, não foram considerados os profissionais admitidos com contrato temporário.

Com a aprovação da Lei nº 11.274/2006, que instituiu o ensino fundamental com duração de nove anos, incluindo a criança de seis anos na escolaridade obrigatória, a educação musical no município em questão foi ampliada. Antes da lei, a disciplina “Artes (Música)” se

estendia apenas aos anos finais, ou seja, do sexto ao nono ano como hoje é denominado. Desta forma, o corpo docente desta área desenvolveu um novo planejamento os anos seguintes para que as aulas de música pudessem alcançar, também, do primeiro ao quarto ano, razão pela qual escolhi focar a investigação numa turma desta faixa etária.

Assim, através de contatos com colegas da universidade, encontrei um professor de música que atendia aos critérios preestabelecidos. Entrei em contato com ele via correio eletrônico explicando meus propósitos com a pesquisa e convidando-o a participar. Ao aceitar, ele decidiu escolher uma turma do quarto ano matutino para participar desta investigação, por ter um trabalho já planejado com eles e também porque o horário era viável para mim. Diante da decisão do docente, dirigi-me à Secretaria de Educação para conseguir as devidas autorizações para entrar na escola e realizar a pesquisa.

Nesse período, entendi que a avaliação do meu projeto de mestrado era indispensável para ter a autorização da Secretaria de Educação e, por isso, o enviei ao Comitê de Ética da Universidade do Estado de Santa Catarina, respondendo às condições e recomendações éticas a partir de seis documentos diferentes. São eles: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; o Termo de Consentimento para Fotografia, Vídeos e Gravações; o Termo de Assentimento Informado; e o Termo de Ciência e Concordância da Instituição. Diante da aprovação, entreguei a documentação para a secretaria que, em seguida, permitiu a realização da pesquisa na escola escolhida.

Já na sala de aula solicitei a documentação assinada ao professor de música, aos alunos e à direção escolar. Atendendo, também, ao requisito de confidencialidade dos participantes, resolvi omitir o nome do professor de música, bem como dos alunos envolvidos no processo de pesquisa. Decidi por citá-los através de pseudônimos que os próprios escolheram para garantir que a pesquisa tenha um nível menos pessoal, evitando qualquer tipo de julgamento. Logo, o docente – o sujeito mais presente nesta investigação – será conhecido como Ross.

4.2 PESQUISA QUALITATIVA E ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA

Apoiar a realização desta investigação na abordagem qualitativa de pesquisa foi, desde o início, a minha intenção. Em se tratando de um estudo sobre formação docente na educação musical, a análise dos dados não contemplaria resultados quantitativos. O objetivo foi trabalhar,

diretamente, com o significado da experiência de um professor na aula de música de uma turma do ensino fundamental na escola pública, ou seja, com a perspectiva dele sobre aspectos que indicou ao analisar e refletir sobre sua prática, observando as mudanças que surgiram em sua atuação a partir de então.

Quando uma investigação científica está baseada na abordagem qualitativa de pesquisa, significa que ela aborda, de acordo com Creswell (2014, p. 50), “os significados que os indivíduos ou grupo atribuem a um problema social ou humano”. Resolvi basear-me neste modelo para o desenvolvimento do presente trabalho, buscando responder a esta questão: Quais são os aspectos da aula de música indicados pelo professor quando ele analisa e reflete sobre a própria prática e as mudanças que surgiram na sua atuação a partir dessas reflexões?

Explorar essas questões de pesquisa de forma mais complexa, profunda e totalizada, conforme afirma Creswell (2014) ao explanar sobre a abordagem qualitativa, foi o que pretendi ao escolher desenvolver uma pesquisa caracterizada pela subjetividade e que, de acordo com Freire (2010), nega a neutralidade do pesquisador, pois o afastamento entre ele e o sujeito pesquisado é quase que impossível. Essa relação minimizada é, também, mais efetiva porque há o interesse em “dar poder aos indivíduos para compartilharem suas histórias” (CRESWELL, 2014, p. 52).

Sendo assim, decidi lançar mão de algumas técnicas presentes na abordagem fenomenológica pelo fato de estar inserida na realidade escolar, observando desde o professor até os alunos, desde o espaço da sala de aula até os materiais e recursos didáticos. Realizei um estudo com uma turma do ensino fundamental numa escola pública num município de Santa Catarina, considerando como fenômeno a aula de música baseando-me, para entender o processo, nas análises e reflexões do professor a respeito, bem como as mudanças que ele adotou.

Surge, porém, um questionamento: por que não uma etnografia ou um estudo fenomenológico? Primeiramente, a etnografia requer uma frequência maior no campo, ou seja, todos os dias na semana na escola observando e registrando a rotina não só do quarto ano, mas também da direção escolar até os alunos e seus responsáveis. Considerando o tempo de duração do mestrado e da coleta de dados, no entanto, percebi que esta não seria a melhor opção. Assim sendo, escolhi me apoiar em alguns dos princípios do estudo fenomenológico os quais são descritos a seguir e se encaixam nos meus objetivos e no contexto da pesquisa.

Nesse sentido, escolhi denominar esta investigação como um estudo *com abordagem* fenomenológica, aplicando perspectivas específicas do método neste trabalho.

Para Creswell (2014, p. 72), um estudo com abordagem fenomenológica trata e descreve os significados que indivíduos conferem às suas experiências, a um conceito ou a um fenômeno. Conforme o autor, o objetivo principal da fenomenologia “é reduzir as experiências individuais com um fenômeno a uma descrição da essência universal”. Desta forma, os pesquisadores prosseguem identificando o fenômeno, adquirindo informações das pessoas que o vivenciaram, descrevendo-o a partir da “essência da experiência para todos os indivíduos”.

Creswell (2014) aponta quatro das principais perspectivas filosóficas que fundamentam a fenomenologia, dentre as quais me aproprio de três delas para compreender as situações ocorrentes na sala de aula onde realizei a pesquisa. O primeiro princípio é ter um entendimento da filosofia sem pressupostos, ou seja, qualquer juízo sobre a realidade é suspenso até que se adquira o fundamento correto para tal. Esta perspectiva é entendida como a técnica de *epoché*, citada por Fink-Jensen (2013), a qual afirma que é essencial observar uma determinada situação pedagógica sem julgar aquele acontecimento, mas ter uma atitude mais aberta sobre o mesmo.

O segundo princípio entende a existência da “intencionalidade da consciência”, ou seja, a realidade de um objeto está fortemente relacionada à consciência que uma pessoa tem a respeito dele. O terceiro postula que “a realidade de um objeto só é percebida dentro do significado de um indivíduo” (CRESWELL, 2014, p. 73). Ambos os princípios se complementam e reafirmam o propósito da fenomenologia: estudar as experiências das pessoas em sua essência e não a partir da consciência do pesquisador. Por estas razões, entendo que tudo o que acontece durante uma aula é um fenômeno com considerável potencial investigativo o que, na presente pesquisa, é representado pelas situações na aula de música, resultados das reflexões do educador musical na condição de professor pesquisador. Concordo com Bueno (2003, p. 89) quando afirma que “pensar a prática pedagógica dessa forma é ajudar a criar uma realidade nova, provida de significação”, significado este que, no presente trabalho, provém da análise sobre a perspectiva do professor de música.

4.3 TRABALHO DE CAMPO: AS TÉCNICAS DE PESQUISA

Embora a minha intenção inicial fosse ficar durante três meses realizando o trabalho de campo, optei por permanecer na escola durante o primeiro semestre de 2014, ainda que as visitas não tenham acontecido em semanas seguidas em função de feriados e eventos ocorridos nesse período e algumas das entrevistas tenham sido desenvolvidas no segundo semestre do mesmo ano. De acordo com Haguette (1987), “trabalho de campo” é o termo usado para diferenciar a pesquisa nas ciências humanas das demais áreas. A autora entende que esta expressão inclui todos os procedimentos de uma investigação num determinado contexto. Assim, compreendi que seria essencial minha permanência durante um tempo considerável na escola para que os participantes da pesquisa pudessem se acostumar com a minha presença, mesmo que esta não deixasse de ser um fator complicador.

Realizei treze observações participantes das aulas de música do 4º ano, com duração de noventa minutos, registrando quatro em diário de campo e nove em vídeo¹⁵. Fiz dois tipos de entrevistas com o professor: uma semiestruturada para conhecê-lo e à sua formação; e outra de estimulação de recordação, para identificar e entender as situações que indicou, analisou e refletiu. Além disso, ao término de cada aula, durante o primeiro mês de observação, Ross escreveu explicando sobre o que chamou a sua atenção naquele dia¹⁶ (Tabela 2).

¹⁵ As transcrições dos vídeos e entrevistas são referenciadas no trabalho desta forma: (Caderno de Transcrições 1, p. x) ou (Caderno de Transcrições 2, p. x).

¹⁶ Os trechos das entrevistas e reflexões escritas do professor são referenciados no trabalho desta forma: (ROSS, RS, 27/03) – Reflexão Semanal; (ROSS, ESE, 10/04) – Entrevista Semiestruturada; (ROSS, EER 1, 08/07) ou (ROSS, EER 2, 23/09) – Entrevista de Estimulação de Recordação.

Tabela 2 – Etapas do Trabalho de Campo

| MÊS | AÇÕES | | | REGISTRO |
|------------|--------------|---|----------|--------------------------|
| Março | 3 | Observações | 270 min. | Diário de campo |
| | 3 | Reflexões escritas | | Diário de campo |
| Abril | 3 | Observações | 270 min. | Diário de campo Vídeo |
| | 1 | Entrevista semiestruturada | 10 min. | Áudio |
| Maiο | 1 | Observação da aula de música | 90 min. | Diário de campo Vídeo |
| Junho | 3 | Observações da aula de música | 270 min. | Diário de campo Vídeo |
| Julho | 3 | Observações da aula de música | 270 min. | Diário de campo Vídeo |
| | 1 | Entrevista de estimulação de recordação | 106 min. | Áudio |
| Setembro | 1 | Entrevista de estimulação de recordação | 103 min. | Áudio |

Fonte: produção da autora.

4.3.1 Um mergulho de cabeça: observação participante

Considerando os princípios fenomenológicos nos quais me apoio, pensando no significado que o indivíduo confere à sua experiência, compreendi que a observação participante seria uma das técnicas ideais para essa pesquisa, pois conforme Marconi e Lakatos (2010, p. 76) ela “obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade” ou, como afirma Flick (2009, p. 207), aquele que realiza a investigação mergulha “de cabeça no campo”. Portanto, esta escolha representa o processo pelo qual passei em sala de aula, conversando e interagindo com o professor de música e os alunos, em cada aula, desde o início.

Outras particularidades da observação participante, apresentadas por Jørgensen (1989 *apud* FLICK, 2009), são aqui descritas porque definem o papel da técnica nesta pesquisa. São elas: o interesse do pesquisador nas relações humanas com base na perspectiva de indivíduos que estão inseridos no contexto da investigação e a interpretação de acontecimentos tendo o cotidiano do contexto como

fundamento. Em tais condições, o professor de música foi o sujeito participante que trouxe uma visão sobre as situações que aconteceram em sala de aula, o que entendo serem decorrentes daquela realidade.

A teorização do estudo a partir da compreensão da existência humana, bem como um processo investigativo ilimitado, demandando uma atenção constante às situações que ocorrem no contexto de pesquisa, também são características marcantes da observação participante e, conseqüentemente, deste trabalho. A permanência no campo, outra característica apresentada por Jorgensen (1989 *apud* FLICK, 2009), possibilitou-me ter mais profundidade no objeto de estudo, questão indispensável numa investigação, pois quanto mais eu estivesse ambientada com a instituição, mais aspectos implícitos seriam evidenciados, evitando a superficialidade.

No entanto, para responder a todas estas características, passei por um processo durante a pesquisa que responde às fases da observação participante apresentadas por Flick (2009). A autora afirma que o pesquisador deve se tornar parte do campo, obtendo mais acesso às pessoas, além de se concentrar cada vez mais em aspectos que respondem à questão de pesquisa. Assim, no primeiro mês de coleta de dados, realizei somente a observação registrando minhas constatações e reflexões num diário de campo, para então adicionar as gravações em vídeo e começar a focar, ainda mais, na análise do docente sobre as situações que indicou, cumprindo os objetivos que propus neste estudo.

Vale destacar aqui as formas de registro das observações que utilizei no campo de pesquisa: o diário de campo e as gravações em vídeo. Durante todo o semestre em que coletei os dados, tomei notas em um diário de campo, entendendo que a sua importância está no fato de apresentar a descrição do que o pesquisador vê, ouve, experimenta e pensa enquanto está coletando o material, refletindo e comentando sobre o que observou (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LIMA; MIOTO; DAL PRÁ, 2007). Assim, registrei os detalhes do ambiente e as minhas próprias reflexões acerca do que vi e ouvi.

Sobre as gravações em vídeo, Mead (1963 *apud* FLICK, 2009, p. 219-220) entende que a câmera em si proporciona um registro abrangente da realidade observada, captando “fatos e processos que sejam muitos rápidos ou muito complexos ao olho humano”. Para a autora esta técnica é uma fonte de dados em si mesma na pesquisa qualitativa. Paquay e Wagner (2001, p. 150) colocam que as novas tecnologias, neste caso as gravações em vídeo, funcionam como “instrumentos de análise particularmente eficazes” para a formação de

professores. Outra vantagem deste tipo de registro está em permitir “uma auto-observação retransmitida, repetida. É uma memória que estimula a reflexão e a análise, individualmente ou em grupo”. Apresentar ao professor Ross as aulas gravadas foi uma maneira que encontrei para que ele refletisse a respeito, respondendo à questão da investigação, a partir da estimulação de sua memória nas entrevistas realizadas.

4.3.2 Da escrita às entrevistas: reflexões do professor

Foram três as fontes utilizadas para registrar as informações a respeito do professor de música, bem como suas reflexões: os pequenos textos escritos por ele; a entrevista semiestruturada; e a entrevista de estimulação de recordação. Desde o início, entendi que o acesso às pessoas seria gradativo, assim como a concentração nos aspectos relativos à questão de pesquisa. No entanto, eu precisava alcançar meu objetivo: compreender, a partir da experiência de um professor de música com uma turma do ensino fundamental na escola pública, os aspectos indicados por ele ao analisar e refletir sobre sua prática, bem como as mudanças que surgiram em sua atuação nesse contexto.

Por esta razão, solicitei ao professor de música que, ao final de cada aula ele escrevesse indicando a situação que chamou a sua atenção de alguma forma, explicando suas razões – material que ele me enviava por correio eletrônico todas as semanas. Entendi, com base em Bogdan e Biklen (1994), que esses textos também se configuram nos dados da pesquisa que têm a sua qualidade e podem ser utilizados na investigação. Ainda que as reflexões de Ross não se constituam como fonte única para a análise no processo investigativo, os autores afirmam que “os dados produzidos pelos sujeitos são utilizados como parte dos estudos em que a tônica principal é a observação ou a entrevista, embora às vezes possam ser utilizados em exclusivo” (p. 176).

As reflexões semanais de Ross se configuraram em um material para estimular a sua memória sobre as aulas, visto que a análise dos dados seria a partir da sua perspectiva sobre o que havia vivenciado. Durante o primeiro mês de coleta, no entanto, as aulas de música do quarto ano não foram registradas em recursos audiovisuais, mas em diário de campo, onde surgiu a necessidade de o professor escrever sobre a sua experiência de cada semana. A partir do segundo mês, quando começaram os registros em vídeo, a técnica da entrevista de

estimulação de recordação tornou-se essencial, substituindo a escrita pela fala do docente.

Para Marconi e Lakatos (2010, p. 80) a entrevista é, em si, uma conversa entre duas pessoas com o objetivo de que “uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. De forma geral, as autoras afirmam que esta técnica tem a intenção de verificar fatos e opiniões a respeito deles, além de identificar aspectos relacionados ao passado, presente e futuro do entrevistado, bem como os motivos pelos quais ele assume determinados ideais. Adotei esta técnica no processo de coleta de dados por considerá-la necessária para a ampliação das informações acerca do professor de música e da sua perspectiva a respeito das aulas registradas em vídeo. Optei, então, pela entrevista semiestruturada e pela entrevista de estimulação de recordação¹⁷.

Sabendo que a forma como a entrevista é elaborada varia de acordo com as questões que o pesquisador deseja responder em sua investigação, me apropriei da entrevista semiestruturada definida por Freire (2010) como uma técnica onde

o direcionamento das perguntas não deve apontar para um determinado tipo de resposta, mas pressupor abertura para o inesperado. As categorias em que as respostas serão organizadas e interpretadas serão decorrentes da interação do pesquisador com os entrevistados e com o teor das respostas, isto é, não são definidas a priori, já que há abertura para respostas não previstas (FREIRE, 2010, p. 35).

Realizei a entrevista semiestruturada com o professor de música na quinta semana de coleta de dados. Tomei como base os objetivos da entrevista apresentados por Marconi e Lakatos (2010), e busquei conhecer a formação e atuação profissional dele (tempo passado e presente); o seu projeto com a turma do quarto ano matutino (tempo futuro); além de identificar como ele compreendia fatos que já haviam ocorrido até aquele momento para entender alguns de seus ideais referentes à aula de música.

Em seguida, realizei a entrevista de estimulação de recordação com o professor, tendo em vista a minha intenção de identificar os aspectos indicados por ele ao analisar e refletir sobre sua prática,

¹⁷ Ver os roteiros nos Apêndices A, B e C.

observando as mudanças que surgiram em sua atuação a partir de então. Esta técnica é definida por Theobald (2008) como um momento em que os indivíduos inseridos na investigação assistem à gravação em vídeo de uma cena com a qual estavam envolvidos, e conversam a respeito dela. Este procedimento me pareceu favorável para continuar o procedimento iniciado nas reflexões semanais e, por isso, o adotei com o objetivo de estimular a memória do docente através das imagens gravadas que, de acordo com Rowe (2009) permitem a reflexão sobre as mesmas.

4.4 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados durante a investigação, em si, não produzem as discussões necessárias para responder às questões que nortearam este estudo se não forem analisados. De acordo com Creswell (2014) existem variadas abordagens analíticas na pesquisa qualitativa, mas de forma geral a análise é constituída pela preparação e organização do material, seguida pela sua redução em temas, para discuti-los conforme os objetivos preestabelecidos no trabalho.

Sendo assim, trabalhei com o material coletado na escola onde realizei a pesquisa seguindo os três passos apresentados por Mayring (2002 *apud* GÜNTHER, 2006): meios de representação dos dados; transcrição dos dados; e a construção de um sistema para descrevê-los. A primeira parte está conectada com a escolha das técnicas de coleta de dados, por exemplo, filmar ou fotografar, passando a ideia de representação visual. Com esta escolha já realizada, organizei os dados resultantes do material coletado de forma descritiva a partir das observações – registradas ou não em vídeo –, reflexões do professor e entrevistas, mencionadas anteriormente.

A transcrição do material consiste na segunda fase, na qual optei por fazê-la literalmente nas entrevistas e por minutagem nos vídeos (ROSE, 2004). Na mesma perspectiva, Mayring (2002 *apud* GÜNTHER, 2006) concebe esta etapa em três formas: a transcrição literal que é a mais completa; a transcrição comentada, a qual registra expressões faciais e corporais na fala da pessoa; e a transcrição resumida que, aconselhável em casos de muito material, reside numa transcrição rasa, sem a intenção de obter clareza nas ações humanas. Para as entrevistas, então, realizei a transcrição literal e para os vídeos a transcrição resumida, conforme os exemplos a seguir (Figura 3 e 4).

Figura 3 – Transcrição das Entrevistas

| MINUTO | | FALA DO SUJEITO |
|----------------|--|-----------------|
| VÍDEO 1 | | |
| 01:00 | <p>Ana Ester: Todas essas transcrições eu vou enviar pro professor depois pra dizer o que vai deixar, o que não vai deixar [...] Adiantando aqui [...].</p> <p>Ross: Nessa turma a gente sempre tem que fazer isso, tem que separar porque se não a gente não faz nada [...] Ficou escuro? É a câmera?</p> <p>Ana Ester: É a câmera, depois eu mudo isso [...].</p> <p>Ross: Primeira vez que eu me vejo dando aula [...] Às vezes eu filmo, mas eu filmo os alunos, né? Eu que estou filmando, eu não apareço. Primeira vez que eu me vejo assim [...].</p> | |
| 03:00 | <p>Ana Ester: Esse aqui, né [aponta para o menino que acentuava o primeiro tempo da canção]? Ele sempre faz isso.</p> <p>Ross: É [...].</p> | |

Fonte: (Caderno de Transcrições 1, p. 82).

Figura 4 – Transcrição dos Vídeos

| | |
|-------|--|
| 51:35 | Professor começa: vamos conhecer agora as notas musicais na flauta doce. mas os alunos continuam a conversar entre si. |
| 53:10 | Professor pergunta: quem sabe os nomes das notas musicais. Alunos começam a responder espontaneamente. Professor como fica de trás pra frente, alunos se atrapalham. Professor escreve as notas no quadro e pede que os alunos repitam com ele: DÓ RÉ MI FÁ SOL LÁ SI.. |
| 54:30 | Professor pede que os alunos repitam com ele de frente pra trás e de trás pra frente: DÓ RÉ MI FÁ SOL LÁ SI DÓ / DÓ SI LÁ SOL FÁ MI RÉ DÓ. |
| 54:50 | Professor troca uma das alunas de lugar, mas ela ignora e aproveita o fato de o professor esquecer. Alunos se dispersam, professor chama a atenção. Professor lembra e volta a pedir que ela troque de lugar, ela o faz contrariada. Professor aproveita e troca mais um aluno de lugar, colegas reclamam. |

Fonte: (Caderno de Transcrições 1, p. 55).

Conforme o exemplo da Figura 5, os resumos tinham como foco os objetivos da pesquisa: foram consideradas cenas que pudessem representar algo de surpreendente ao professor; momentos da aula onde eu identificava a relação entre o seu conhecimento teórico e a sua atuação; situações que mostravam a utilização dos recursos e materiais didáticos, bem como as que indicavam os diferentes ambientes onde as aulas aconteceram. Além disso, trechos das aulas onde eram evidenciados os conteúdos trabalhados e a participação dos alunos também foram resumidos.

Figura 5 – Resumos dos Vídeos

1 Questões gerais

Hoje o professor não usará a sala de artes, pois a professora de artes visuais ocupou a sala de música. Nós conversamos sobre ele escolher um pseudônimo para ser colocado na pesquisa e sobre as reportagens onde a escola apareceu neste ano. A televisão está mostrando um lado bastante positivo da escola, pois no ano passado, só fizeram críticas. Mas houve uma reclamação a respeito, tendo em vista que a escola também tem seus pontos comuns.

2 A aula

A segunda aula gravada aconteceu na Sala de Aula da turma, única vez em que isso ocorreu, pois a professora de Artes Plásticas precisou da Sala de Artes nesta ocasião. A aula, com o tema sobre instrumentos de sopro, aconteceu em dois momentos: o início da aula com a chamada, a apresentação dos instrumentos – descrição, demonstração, pequena experimentação e exibição de um vídeo – e a parte final com diálogo entre professor e alunos e a experimentação livre dos instrumentos por filas.

O professor começou a aula orientando os alunos a se organizarem enquanto ele escrevia parte do conteúdo no quadro (Tabela 15). Logo depois, ele explica questões gerais como o motivo por não terem ido à Sala de Artes e o assunto do dia, falando que trouxe alguns instrumentos de sopro os quais irá mostrar e todos poderão tocar, tendo também a exibição de vídeos sobre os instrumentos.

Fonte: (Caderno de Transcrições 2, p. 23).

Por fim, todos estes dados foram reduzidos em temas, ou seja, categorizados em “sistemas descritivos”, conforme Creswell (2014), uma forma de organização viável para a próxima etapa do trabalho: a análise e interpretação dos dados (Figura 6). Este processo não está separado das outras fases de uma investigação, pois “estão inter-

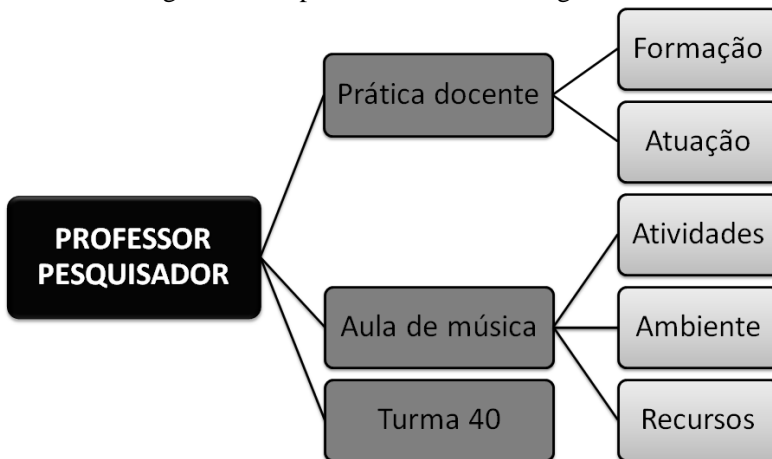
relacionados e muitas vezes ocorrem simultaneamente em um projeto de pesquisa” (p. 147).

A análise e a interpretação dos dados aconteceram conforme as seis etapas apresentadas por Creswell (2014). As três primeiras fases são a descrição das experiências individuais com o fenômeno estudado. Tais descrições podem significar situações vivenciadas de alguma forma e indicadas durante uma entrevista, uma conversa informal ou até mesmo um diário de campo. No caso da presente investigação, as cenas que o professor identificou nas reflexões semanais e entrevistas foram brevemente descritas para serem analisadas dialogando com a literatura.

A etapa seguinte, isto é, a criação de uma lista com “declarações significativas” que destacam a forma como os indivíduos se relacionam com o fenômeno, destaca Creswell (2014), pode se referir à perspectiva do sujeito pesquisado sobre uma situação vivenciada, ou seja, comentários que são essenciais para analisar uma determinada cena de forma a explicá-la com maior clareza para compreender o pensamento do sujeito da pesquisa. Nesta pesquisa, as falas do professor de música inserida nas suas análises e reflexões, mais especificamente sobre os trechos das aulas que indicou, compõem essa lista.

Feito isso, tais declarações foram agrupadas em temas. Portanto, após a transcrição de todo o material coletado, organizado em cadernos, iniciou-se sua leitura à luz dos propósitos da investigação. O tema e a categoria central é o professor pesquisador, visto que sua perspectiva é o meu objeto de análise. Outras três categorias atreladas a esta surgiram: a prática docente – formação e atuação; a aula de música e suas subcategorias – atividades, ambiente e recursos –; e a Turma 40, completando o Mapa Conceitual das Categorias.

Figura 6 – Mapa Conceitual das Categorias



Fonte: produção da autora.

Conforme os exemplos abaixo, a categoria “Prática Docente” se refere aos momentos em que, ao assistir às gravações das aulas, o educador analisou e refletiu sobre a sua formação e atuação. Neste ponto, considere na discussão dos dados a fala dele sobre sua formação musical e acadêmica no que diz respeito à importância da licenciatura em música para a sua atuação.

[Conhecimentos teóricos] Eu acredito que sim, não vou dizer que não, é quase tudo. Porque eu não tinha experiência, nenhuma. Até pouca experiência musical eu tinha e que aconteceu aqui na universidade. Uma das coisas que me ajudou muito na atuação em sala de aula foi a regência, até disciplina de regência tinha, acho que foi fundamental (ROSS, EER 1, 08/07).

Estou seguindo o passo a passo, assim. Antes de começar a aula eu vou lendo o roteiro, ou coloco ali do meu lado e vou seguindo. É um passo a passo bem interessante pra não chegar logo querendo fazer música, tendo um controle da flauta, explorar bem o instrumento, perceber as possibilidades sonoras dele, também (ROSS, EER 2, 23/09).

Outro aspecto discutido na categoria supracitada foi o contexto atuação de Ross como docente. O espaço da escola (instituição e comunidade); o planejamento do professor com todas as turmas pelas quais é responsável, em especial, com a Turma 40; e os conteúdos que

são o foco do seu trabalho, foram os tópicos desenvolvidos. Por fim, todas as análises, reflexões e mudanças indicadas pelo educador na própria prática foram organizadas para ser traçado um paralelo com a literatura. A seguir são apresentados alguns trechos acerca deste aspecto.

Acho melhor esse conteúdo antes de usar a flauta doce, então eles entenderam que a flauta doce não é um brinquedo e também tem vários instrumentos que fazem parte da origem da flauta doce e quando eles pegam a flauta na mão, já sabem que não é pra qualquer coisa (ROSS, EER 1, 08/07).

Me vendo assim, pela imagem, eu não sei o que eu senti naquele momento, mas pelo que eu estou vendo agora, é um ambiente de muito barulho. Mal você consegue ouvir o professor falando. Eu não sei se as crianças tem essa impressão que estão lá no fundo, se elas me escutam, porque eu não estou me escutando direito aqui (ROSS, EER 1, 08/07).

Eu estou trabalhando meio diferente, agora, já não estou mais botando assim. Continuo trabalhando com outras turmas. A primeira turma com quem eu fiz [a atividade] foi essa, então eu estava meio que experimentando, também. Com essa turma eu já mudei, eu já não estou colocando instrumentos da orquestra, porque uma orquestra muda em cada contexto (ROSS, EER 2, 23/09).

A categoria “Aula de Música” focou os aspectos da aula comentados pelo educador. São eles: os conteúdos e a forma como foram trabalhados durante as aulas, com destaque para a percussão e a flauta doce; os ambientes onde as aulas aconteceram, bem como a disposição do espaço, dos alunos e do professor e no que isso implicou durante a prática pedagógica; e os recursos disponíveis para o ensino-aprendizagem de música, utilizados pelo professor, sobre os quais ele comentou.

É, nessa [aula] eu fui fazendo o passo a passo, tentando evitar que eles pegassem o instrumento de qualquer jeito. No começo acontecia de eles pegarem os instrumentos sem saber como usava [...] Então tem que explicar como é que segura, qual a maneira certa de usar o instrumento, que não é pra bater na cabeça do colega (ROSS, EER 1, 08/07).

[Escrever no quadro] Ajuda bastante, é um momento de descanso aos ouvidos. Geralmente, eu faço isso pra todas as turmas, escrever um pouquinho, porque ficar toda hora aquela agitação, não dá. É importante parar um pouquinho, agora para, relaxa, respira, escreve um pouco e continua [...] Não dá pra fazer prática do começo ao fim da aula, eles

não aguentam o professor ficar toda hora falando, toda hora cantando (ROSS, EER 1, 08/07).

Por fim, a categoria “Turma 40” incluiu as análises e reflexões do professor de música sobre os desafios e melhorias com os alunos do quarto ano. Dificuldades em lidar com a quantidade de crianças por turma, principalmente no que diz respeito à concentração delas durante as aulas foi o maior desafio enfrentado por Ross, sobre o qual ele comentou, destacando as mudanças que realizou para evitar situações da mesma natureza. Consequentemente, mudanças foram acrescentadas às modificações do educador que resultaram, gradativamente, numa participação mais ativa da Turma 40.

O que me marca mais neles é a questão do comportamento deles, de um desinteresse, às vezes, ou de querer aparecer. Ou essa forma de eles lidarem com a autoridade [do professor], o eu acho que eles não entendem muito (ROSS, EER 2, 23/09).

Esse menino aqui [aponta] ele é bem participativo, sempre vem com umas questões interessantes. Diz o que fez em casa, que criou um ritmo [...] Sempre vem com uma história diferente [...] Então quando eu peço pra ele mostrar, ele não coordena muito bem, mas ele está sempre cheio de ideias na cabeça (ROSS, EER 1, 08/07).

Mas eles têm trabalho em concentrar, são muito pouco que não conversam. É acho fixam o conteúdo do jeito deles. Também não são todos, acho que são uns quatro, cinco lá que estão tumultuando, o resto do pessoal está concentrando. Mesmo com o “zumzumzum”, eles conseguem manter o foco, mas tem uns ali que eu acho que não tem muita coisa não (ROSS, EER 1, 08/07).

Em todas as categorias, Ross como professor pesquisador, analisou, refletiu e indicou as mudanças necessárias a respeito de si, da aula de música e da turma, as quais já foram ou não realizadas. Conforme afirma Larrosa (1994), esta é uma maneira privilegiada de conhecer a prática do docente, pois ele olha para si mesmo, trazendo a sua perspectiva sobre o contexto onde está inserido de forma mais aprofundada.

Incorporando todas as descrições das categorias às falas do professor, todo o processo de análise finaliza com o registro do que ele experimentou com a situação estudada. Ao final, é realizada a exposição do fenômeno por completo, aliando todas as descrições à literatura

trabalhada nesta dissertação, através da qual os objetivos desta pesquisa foram alcançados.

5 O PROFESSOR ROSS, SUA FORMAÇÃO E O CONTEXTO ESCOLAR

Este capítulo é a primeira etapa da análise de dados. Nele será apresentada a perspectiva do professor Ross sobre a sua formação acadêmica e o contexto da sua prática. Os comentários do professor não consideraram, apenas, o período de graduação como influenciador na sua atuação, mas fatores como os espaços físicos da aula de música e os materiais e recursos didáticos presentes no processo de ensino foram evidenciados com frequência quando o docente analisou e refletiu sobre estas questões.

5.1 FORMAÇÃO ACADÊMICA

O professor começou seus estudos musicais em conservatório, onde estudou piano erudito por nove anos, até o seu ingresso na universidade. Seu trabalho como músico acontece em grupos religiosos, corais e bandas onde atua como pianista e diretor musical. Graduou-se em licenciatura em música e, em seguida, obteve o grau de mestre em música na mesma instituição onde se graduou. Como pesquisador, ele foca os seus estudos nas relações de gênero na música popular brasileira.

Sua decisão por cursar Licenciatura em Música se deu por entender que tal habilitação oferece um campo maior de trabalho e apresenta “uma visão mais ampla [sobre música], embora mais superficial de cada coisa” (ROSS, ESE, 10/04). Por esta escolha, o período de graduação foi decisivo para sua atuação como educador musical. Entendo que pelo fato do curso que forma licenciandos não se limitar ao ensino da música erudita, mas buscar também incluir o estudo do universo popular, responde aos diversos mundos musicais presentes no contexto escolar, justificando a escolha do professor pela licenciatura.

Esta realidade formativa é de extrema importância para a preparação de um educador musical para a escola, visto que os universos ali encontrados ultrapassam as fronteiras do erudito e popular. Frequentemente são feitas discussões a respeito da formação do educador em cursos de licenciatura em música (SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014; MATEIRO, 2011; 2009; entre outros), visto que muitos destes profissionais afirmam que, quando

começam a atuar, sentem falta de uma maior preparação para estar em sala de aula.

Gaulke (2013) compreende esta realidade do ponto de vista da aprendizagem da docência, que consiste numa construção constante na prática escolar, na sala de aula e na interação com os sujeitos inseridos neste espaço. Este processo não é, por completo, aprendido no período de graduação e sim no campo de trabalho, efetivamente. O autor afirma que

a aprendizagem da docência é a ação e o tempo do processo de integrar na prática o saber-fazer com o conhecimento, o que envolve constantes mudanças. Esse processo e as mudanças dele decorrentes ocorrem num contexto específico e por meio da interação pessoal (GAULKE, 2013, p. 22-23).

A ideia do “saber-fazer” também é desenvolvida por Machado (2004) no sentido das competências docentes. No entanto, essas capacidades não são desenvolvidas, por completo, no período da graduação. Em concordância, Nóvoa (2002) defende que os professores devem ser criadores e não apenas consumidores de materiais de ensino, ou seja, cada competência deve ser efetivamente trabalhada no decorrer da prática educativa.

Posso observar o mesmo processo com Ross, para quem o curso de licenciatura proporcionou uma ampla formação. Porém, mesmo com uma graduação bem estruturada, é o dia a dia na sala de aula que vai proporcionar o saber na prática, ainda que necessite estar fundamentado no conhecimento teórico, como afirmam Holgersen e Holst (2013). Nesse sentido, o professor afirmou que não tinha experiência alguma na área de educação musical e, por esta razão, as disciplinas que cursou enquanto graduando, contribuíram para a sua prática. Como exemplo, ele citou os conhecimentos sobre regência os quais são, até hoje, essenciais na sua atuação, pois conforme colocou, a aula de música tem que ser precisa. Neste caso, posso inferir que Ross está fazendo uma analogia entre um coro e uma aula, destacando que os mesmos princípios para reger um coral podem ser aplicados com uma turma. Podem ser citados como exemplo os sinais de começo e fim de uma canção, ou aqueles que indicam pausa e mudança no andamento. De acordo com Ross, quando se trata de executar algo com instrumentos ou voz, é necessário ter uma precisão maior na “coordenação de entrada, de

saída dos instrumentos musicais” (ROSS, EER 1, 08/07). Além disso, o educador alegou que outras práticas também foram desenvolvidas no período de graduação, como o “fazer som em conjunto, juntar a percussão, práticas diversas, percussão corporal” (ROSS, EER 1, 08/07).

Ficou evidente que a ênfase dada pelo professor está nas disciplinas práticas, no fazer música, algo que ele valoriza como um conhecimento fundamental para a sua atuação como docente. Neste caso, o “saber-fazer” de Ross tem foco no “saber-tocar”, uma ação comum e inerente à profissão entre educadores musicais. O estudo de Mateiro (2007), por exemplo, mostra a grande proporção (74%) de licenciandos em música que prioriza o tocar ao ensinar, isto é, escolhe o curso para aperfeiçoamento dos conhecimentos musicais, poucos são os que pretendem atuar como docentes (22%)¹⁸. Embora a autora esteja tratando das escolhas dos estudantes no período de graduação, é possível estabelecer um paralelo com a presente pesquisa.

Compreendo que Ross cultiva o interesse em disciplinas práticas por priorizar o ensino de música nas escolas. Assim sendo, é possível afirmar que a forma como Ross vê como essencial e desenvolve as teorias aprendidas durante as aulas de música que ministra na escola é como uma atuação no Nível das Teorias Expandidas (T3) apresentada por Fink-Jensen (2013). Tais teorias servem como ferramentas de reflexão, ou seja, o professor vivenciou situações e, a partir dos conhecimentos já adquiridos – regência, ensino de flauta doce e percussão – pode desenvolver o conteúdo com a Turma 40 ao incorporá-los na sua prática profissional.

5.2 O CONTEXTO DA ATUAÇÃO

Ross começou sua carreira docente na educação musical sendo professor efetivo na rede pública de ensino de Santa Catarina desde 2011, onde leciona música na disciplina de Artes, critérios estes delineados para a escolha do sujeito de pesquisa desta investigação. Conforme exposto na metodologia, o tempo de experiência foi essencial neste caso porque o docente já estava ambientado com a realidade escolar – alunos e instituição – o que daria a este trabalho um caráter mais fluente no decorrer das intervenções realizadas.

Esta fluência está no conhecimento do professor a respeito da realidade onde está inserido. É possível afirmar que o professor de

¹⁸ Sobre a escolha para cursar licenciatura em música, ver também o estudo realizado por Cereser (2003).

música está na condição de quem está familiarizado com o contexto da sala de aula por estar inserido nesta realidade há quase três anos, algo que, de alguma forma, já garante certa habilidade dele com a turma. É provável que este período não lhe garanta a experiência de um profissional que atua por trinta anos, como é o caso do estudo de Moreira (2014), mas é certo que Ross tem conhecimento sobre o espaço da sua atuação.

A escola onde atualmente está inserido Ross e onde a pesquisa foi realizada foi reformada recentemente, estando inserida numa comunidade rural e de média renda, num município de Santa Catarina. A instituição atende os anos iniciais do ensino fundamental (primeiro ao quarto ano), tendo aulas de música no currículo em todas as faixas etárias e promovendo diversos eventos que relembram datas comemorativas. O docente atua neste contexto com carga horária de 40 horas semanais (dedicação exclusiva), onde é responsável por 14 turmas, sendo que as aulas-faixas são exclusivamente destinadas aos quartos anos, isto é, duas aulas seguidas totalizando noventa minutos.

De maneira geral, Ross afirma que divide o planejamento das aulas por turmas, ou seja, as aulas do primeiro e segundo ano são de uma forma, enquanto as aulas do terceiro e quarto são de outra. Diante da considerável rotatividade de alunos na escola, o docente, no começo de cada ano letivo, costuma desenvolver as mesmas atividades com todas as turmas para conhecer os alunos e adequar o conteúdo de acordo com cada faixa etária. Quando o docente comenta a respeito da estruturação das suas aulas, duas questões podem ser colocadas: o planejamento organizado por faixas etárias e a preocupação do professor com relação à assimilação do conteúdo por parte dos alunos.

Sobre a primeira questão, Ross organiza o planejamento de suas aulas por turmas, correspondendo às faixas etárias, ou seja, trabalha determinado conteúdo com os dois primeiros anos do ensino fundamental (primeiro e segundo) e outro com os dois últimos anos (terceiro e quarto). Esta realidade do profissional com dedicação exclusiva para a escola suscita afirmar que, com tantas turmas sob sua responsabilidade, é quase inviável planejar 14 aulas diferentes, por semana.

Diante desta carga horária e para poder responder às demandas da instituição, Ross faz um planejamento para abranger cada faixa etária, os conteúdos a serem trabalhados naquela realidade e os objetivos da escola, unindo a aula de música aos seus projetos, aliando o que Libâneo (2013) denomina de plano de aula, plano de ensino e plano da

escola, respectivamente. Para o autor, a prática docente não se refere, apenas, à organização do que será ensinando, mas também diz respeito à sua adaptação, conforme a situação que se instala no momento.

Planejando desta forma, Ross encontrou um caminho para alcançar os seus objetivos educativo-musicais com as turmas pelas quais é responsável. Entra aqui a segunda questão, onde é destacada a preocupação dele com a realidade da sala de aula, corroborando com Libâneo (2013), para quem a estrutura de uma aula deve ser o reflexo de um trabalho do professor em conjunto com os alunos “tendo em vista a assimilação consciente e sólida de conhecimentos, habilidades e hábitos pelos alunos e, por esse mesmo processo, o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas” (p. 103).

Especificamente com a Turma 40, a ideia inicial do professor é desenvolver a experimentação instrumental desde os instrumentos de percussão (chocalho e tambores) e de sopro (a família da flauta doce, gaita de boca, flauta pan¹⁹, entre outros), até os instrumentos de orquestra, incluindo gêneros como *jazz* e música erudita. A experimentação instrumental, compreendendo a faixa etária com a qual Ross trabalha, foi o pilar para a estruturação de suas aulas. Swanwick (2003) defende esse tipo de abordagem, pois esta é, para ele, a base do ensino musical e, além disso, está prevista nos parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 1997).

Outros conteúdos incluem a construção de um repertório para apresentações em eventos escolares, bem como o conhecimento sobre os instrumentos representantes da cultura africana e indígena. Previstos no planejamento do professor, eles estão fortemente ligados ao projeto político pedagógico da área de educação musical na rede de ensino onde trabalha, o qual está relacionado à cultura indígena, portuguesa e africana que formam as bases da cultura brasileira.

Análises, reflexões e mudanças

A partir das aulas gravadas em vídeo, Ross assistiu a si próprio e, em seus comentários, analisou, refletiu e identificou mudanças necessárias que fez e ainda fará na sua prática. O professor destacou como essencial uma postura de maior firmeza diante dos alunos, para que os mesmos possam respeitá-lo em sala de aula; a valorização do

¹⁹ O instrumento que o professor de música denomina como “flauta pan” é uma *Zampoña*, flauta de origem boliviana.

tempo para trabalhar um conteúdo; e as imprevisibilidades de uma aula de música com as quais precisa lidar.

Ross considera a si mesmo uma pessoa calma, “bem zen”, afirmando ser raro que alguém o veja bravo. Mas este tipo de postura não tem contribuído para a sua atuação, destaca, pois com frequência tem dificuldades para ter a atenção da turma para si por não ser convincente o bastante na sua forma de falar, algo que, de acordo com ele, é o motivo pelo qual os alunos não o respeitam. O professor procura, então, apresentar uma posição mais firme diante das crianças para que possa alcançar a atenção e o respeito delas.

Diante dessa reflexão, Ross compreendeu que ter um controle maior da turma, significa evitar, em determinados momentos, a liberdade de expressão por considerar difícil a retomada da atenção dos alunos logo depois. Essa concepção que o professor procura não aplicar em suas aulas pode estar relacionada ao pensamento da “arte para liberdade” que surgiu com o Movimento da Escola Moderna, fruto do Pensamento Pedagógico Libertário do Século XX, conforme Kassick e Kassick (2004). Essa compreensão surgiu com a intenção de se contrapor à ideia de Educação Artística restrita apenas aos conceitos acadêmicos. De acordo com os autores,

os novos métodos de ensino propostos e implantados pela Escola Moderna, tendo por base o respeito à liberdade, à individualidade, à expressão da criança, reorganizaram o fazer pedagógico imprimindo-lhe autêntica função revolucionária (KASSICK; KASSICK, 2004, p. 16).

Ross, no entanto, percebeu que esta concepção não funcionou por completo no espaço onde estava inserido. A questão da liberdade não se adequou a essa realidade, pois para o professor “a aula perde qualidade. Pode ser que pra um ou dois seja bom, mas acho que para o conjunto da turma não é bom” (ROSS, EER 2, 23/09). Para ele, torna-se difícil deixar que os alunos façam o que quiserem dentro de sala, justamente por conhecê-los e saber as dificuldades que se instauram ao tentar contornar a situação e retomar a atenção da turma. Portanto, ao mesmo tempo em que o docente se considera calmo, confere grande importância à firmeza de um educador em frente à classe, o que não vê em si próprio e, por esta razão, busca por mudanças na sua prática para conseguir uma maior atenção e respeito por parte dos alunos.

É possível traçar um paralelo com o que Schön (2000) denomina “conhecer-na-ação”, uma forma de reflexão que traz à luz o conhecimento sobre determinada situação. Isto quer dizer que Ross conhece a turma e sabe o que precisa fazer para solucionar determinados problemas e por isso a figura do professor como um sujeito firme diante dos alunos, que sabe o que precisa ser feito, é essencial para ele.

No entanto, na concepção do professor, ele não se vê nessa realidade, mas busca constantemente mudanças para alcançar essa habilidade que vê como necessária em sala de aula. Tal atitude está vinculada à terceira maneira de ver uma situação, “ver o quê”, uma forma de visão que, para Orland-Barak e Leshem (2009), é mais elaborada porque auxilia na ampliação da interpretação do docente (observador) o qual sai do plano da reflexão para o da criação na sua própria prática pedagógica.

A necessidade de “falar menos” também foi reconhecida pelo docente como um fator importante na sua postura, pois o contrário tem prejudicado a sua voz diante da dificuldade em manter a concentração da turma. De acordo com o professor, é preciso pensar em estratégias, atividades para não falar muito, porque quando as crianças estão com a atenção centralizada no docente, acabam exigindo muito mais dele.

A aula música se caracteriza por um aspecto não verbal, conforme Russell (2005). Nesse sentido, na sua interação com o aluno ao explicar uma atividade, conteúdo ou qualquer outra questão, o professor pode evitar falar muito a respeito, buscando dinamizar sua prática pedagógica com outras ações para que os alunos mantenham a concentração, e não dando tempo para dispersões. Ross procura aplicar isso em suas aulas ao desenvolver muitas atividades para que ele fale menos, não desgaste a sua voz, e direcione o foco para as crianças e suas responsabilidades através de folhas com atividades, desenhos, questões para serem respondidas, relacionando tudo com o conteúdo da aula de música.

Russell (2005) afirma que há dois elementos essenciais para o bom andamento de uma aula de música. Um deles é ter uma grande variedade de atividades, adequada à faixa etária dos alunos e, principalmente, desenvolvê-las em sequência, ou seja, sem muito tempo entre elas. Outro elemento é a sensibilidade do professor para saber quando mudar o foco ou a atividade para gerar uma dinamicidade maior com a turma.

Valorizar o tempo para cada coisa, sem apressar nenhuma etapa, foi uma mudança adotada pelo professor de música. Em

experiências anteriores, Ross costumava colocar o conteúdo à frente da disciplina, porque queria vencer um cronograma, preocupava-se em avançar. Hoje, suas decisões são diferentes: se não houver certa ordem, ele não conseguirá trabalhar o conteúdo, mesmo que para isso ações mais imperativas precisem ser tomadas, pois desta forma, segundo ele, o tempo será bem aproveitado.

Percebo que, neste caso, Ross passou por uma experiência educativa e compreendeu que a ordem deveria ser prioridade no processo de ensino. Anteriormente, o professor primava pelo desenvolvimento do conteúdo para vencer um cronograma, dando ênfase, conforme Mateiro (2003), aos conhecimentos específicos da música. No entanto, o docente notou que seguindo este caminho não estava obtendo o sucesso que desejava com a turma e, por isso, começou a pensar em mudanças, corroborando com a autora acerca da importância do que foi ensinando e aprendido, mais do que o volume de assuntos trabalhados na sala de aula.

Atualmente, Ross procura começar a aula de música conseguindo a atenção e o interesse dos alunos pelo que irá apresentar. Posso inferir que para ele, nesse momento, isso é mais importante que ensinar conteúdos diretamente, pois se as crianças não estão mergulhando no assunto da aula, o professor não consegue ouvi-las e muito menos ser ouvido e, mais uma vez, prejudica a sua voz e não consegue desenvolver os objetivos que almejou em seu planejamento. O mesmo é defendido por Silva e Rocha (2013), pois nessas condições o processo de ensino não é produtivo para o docente, nem para os discentes porque ambos não se escutam.

Além disso, a importância que Ross confere ao tempo da aula está imersa no seu comentário quando, muitas vezes, ele não sabe se desenvolve o conteúdo planejado ou chama a atenção dos alunos. Para Perrenoud (2001), a forma de gerir o tempo é um dilema relacionado à eficiência do ensino: por um lado o professor procura ser rígido no espaço temporal, ignorando as intervenções que acontecem em sala e, por outro, é flexível demais a ponto de perder o fio condutor da sua aula.

É possível, também, traçar um paralelo com o conceito trabalhado por Russell (2005), a gestão na sala de aula, isto é, o andamento o qual diz respeito à maneira como um professor conduz sua aula, fator importante para obter boa fluência enquanto trabalha determinado planejamento. Ross busca desenvolver os seus objetivos primando pela ordem, pois acredita que agindo desta forma no início vai melhor ao longo do ano a condução das aulas de música.

Na mesma ideia da valorização do tempo, Ross reconhece que, muitas vezes, algumas situações que acontecem na sala de aula não podem ser ignoradas, mesmo que sejam inesperadas. O professor de música contou sobre dois momentos em que fatores externos aconteceram e todos os alunos voltaram a sua atenção para aquilo e, diante do ocorrido, ele precisou parar a aula e falar sobre o que aconteceu.

Um momento foi quando um helicóptero sobrevoou a área da escola e, por consequência, todos os alunos queriam olhar a janela para saber o que e por que estava acontecendo. Outra situação é quando um inseto entrou na sala de aula e todas as crianças deram atenção apenas a este fato por pura curiosidade. Diante disso, o docente afirmou que é preciso parar de vez em quando para “entrar na viagem deles ou você vai se descabelar se continuar” (ROSS, EER 2, 23/09) isto é, as intervenções que acontecem no decorrer do processo de ensino fazem parte e podem ser consideradas pelo professor como imprevistos do planejamento.

As situações destacadas por Ross reforçam a existência do fator “tempo” não só *dentro* de sala de aula, mas também *fora* dela, conforme Estrela (1992). Por vezes o que o docente está apresentando durante sua prática pedagógica aos alunos não causa tanto interesse, pois o que acontece no pátio da escola, no refeitório ou mesmo na rua desperta a atenção das crianças. O mesmo aconteceu nos momentos vivenciados pelo professor e descritos acima, onde fatores externos influenciaram no andamento do processo de ensino, chamando a atenção dos alunos para algo além do conteúdo que estava sendo trabalhado.

Estrela (1992) afirma que, na concepção dos alunos, o espaço *dentro* da sala de aula pode apresentar certo tédio pelo excesso de discursos e pouca dinâmica, enquanto o tempo do lado de *fora*, gera grande curiosidade, como aconteceu com Ross. Mais uma vez se destaca a importância de criar um ambiente de espontaneidade durante a aula, contribuindo para equilibrar a atenção das crianças, fazendo-as voltar a sua concentração à aula de música com mais facilidade.

Partindo da importância da espontaneidade, percebo que Ross reconhece a existência do “elemento surpresa” em toda e qualquer situação nas aulas de música e entende que nem sempre conseguirá evitá-las. Por esta razão, buscou as possibilidades presentes nesta imprevisibilidade: conversar com os alunos a respeito do ocorrido, “entrar na viagem” das crianças, sabendo trabalhar com o acontecido.

Há, pelo menos, quatro fatores a serem destacados ao pensar na ideia transmitida pelo professor neste comentário.

O primeiro é entender que, na prática docente, as experiências pedagógicas, agradáveis ou não, serão acompanhadas da surpresa, algo que não está de acordo com as expectativas, mas são comuns dentro da sala de aula (SCHÖN, 2000; FINK-JENSEN, 2013). Pacheco (2004) afirma que, mesmo negativas, tais vivências contêm ensinamentos para o dia-a-dia de um educador. O segundo fator é a necessidade de observar que a sala de aula é, “por mais que venhamos a planejar nossas atividades, *espaçotempo* singular da possibilidade do imprevisível” (PACHECO, 2004, p. 57), ou seja, há inúmeras maneiras de agir em tais situações, alcançando não só os objetivos almejados, mas também uma nova perspectiva a respeito.

O terceiro e quarto fatores caminham juntos no sentido de compreender que uma aula é pensada a partir das decisões do docente e da participação dos alunos. O processo de ensino deve ser, porém, a combinação das atividades do professor e do aluno, afirma Libâneo (2013), pois a prática educativa não é unidirecional. A motivação na aula de Ross torna-se evidente mesmo que tenha surgido por um fator externo, como coloca Eccheli (2008), pois a negociação dele com a turma em ouvi-los e deixá-los desfrutar de um momento de curiosidade, permitiu que ele os trouxesse para perto de si, alcançando por vezes a atenção e o interesse de cada aluno em sala de aula.

5.3 OS AMBIENTES DA AULA DE MÚSICA

A Turma 40 tem uma sala de aula fixa para todas as disciplinas, mas geralmente este espaço é palco apenas para o início da aula de música, onde o professor faz a chamada e, depois, se dirige à sala de artes onde, a maioria das aulas aconteceu, por completo. Outros espaços também são utilizados como a sala de vídeo e a sala de informática. Todos estes locais possuem uma organização específica, onde Ross coloca os alunos numa determinada posição e, portanto, eles têm uma perspectiva diferente do ambiente dependendo do lugar onde estão e das oportunidades de trabalhar de forma variada.

Quando a aula é na sala de aula da turma, como já aconteceu, a posição dos alunos com relação aos colegas e ao professor é a conhecida como tradicional. As carteiras são dispostas uma atrás da outra, com a mesa – diferenciada – do professor em frente ao quadro branco. Assim, a postura das crianças está relacionada com quem está à sua frente e à

distância que elas estão do quadro e do professor, sempre tendo como campo de visão o colega à sua frente, com exceção da primeira fileira.

A sala de artes foi uma conquista do professor de música. Ela foi concebida para receber mais uma turma regular, mas com insistência do docente e diante do trabalho musical que ele estava realizando, se tornou um espaço para o uso das aulas na disciplina de Artes²⁰. Então, para garantir, Ross customizou a decoração da sala, trazendo seus instrumentos musicais e mobiliando o ambiente, tornando-o próprio para a aula de música. Nas palavras dele,

acho importante também que tenha um espaço diferenciado, né? Então não queria que fosse uma sala com carteiras, com cadeiras normais [...] eu queria que fosse um espaço onde eles [os alunos] vão ficar diferentes mesmo: sentar diferente, fazer outras coisas (ROSS, EER 1, 08/07).

A aula de música na sala de artes traz maior mobilidade, pois conforme afirma o professor, “você tem mais mecanismos pra movimentar a turma e na sala deles eu já não consigo trocar de lugar todo mundo, porque cada um tem o seu espelho de classe²¹ [...] Ter que trocar é um transtorno maior” (ROSS, EER 1, 08/07). Desta forma, as crianças ficam, em grande parte do tempo, sentadas em meia lua – em colchonetes ou em bancos e cadeiras. Esta posição muda quando Ross quer mostrar algum vídeo para seus alunos, por exemplo, organizando-os de forma diferente, justamente pela liberdade maior que este espaço proporciona.

A sala de vídeo e a sala de informática também são utilizadas pelo professor. No entanto, durante o período de observação, apenas a primeira foi utilizada. O espaço é amplo, possui cadeiras (sem as mesas) dispostas também em fileiras. A aula de música foi realizada nesta sala apenas para mostrar e identificar instrumentos por meio de desenhos

²⁰ O espaço também é usado como brinquedoteca quando não há aula de artes, disciplina que tem a prioridade no uso dessa sala.

²¹ O espelho de classe é uma forma de organizar e fixar a posição dos alunos na sala de aula para evitar a desatenção por conversas paralelas, proporcionando uma aprendizagem efetiva e significativa para eles. O lugar dos alunos é marcado da seguinte forma: quando um se distrai com o colega e não produz, ambos são separados. Mas há muitos casos de crianças que produzem melhor com os colegas com os quais têm afinidade, neste caso o espelho de classe prioriza que fiquem juntos.

animados²², onde Ross tinha como quadro um documento da Microsoft Word aberto com letras visíveis para que os alunos pudessem anotar em seus cadernos. Vale destacar que, diferente da sala de aula, não há espelho de classe na sala de vídeo, bem como na sala de artes, dando liberdade aos alunos para escolherem seus lugares o que, com frequência, demanda que o professor separe algumas crianças por não se comportarem bem.

Análises, reflexões e mudanças

Enquanto assistia aos vídeos, Ross foi percebendo que o ambiente onde estava com a Turma 40 influenciou significativamente o andamento da aula de música. Lembrando alguns fatos, o docente reconheceu que alcançou muitos dos seus objetivos, mas ficou receoso quanto ao espaço. A sala da turma, por exemplo, é um espaço controlado pelos próprios alunos e não por ele, o que é possível na sala de artes onde existem mais possibilidades para modificar o espaço e movimentar não apenas os alunos, mas também os instrumentos e os móveis.

Na condição de um professor que reflete, Ross analisou o ambiente da aula de música e constatou que a participação dos alunos é mais ativa durante o desenvolvimento do conteúdo na sala de artes. Ele sente que tem maior autonomia em espaços com mais possibilidades de mudança, o que o faz, também, poupar tempo. O professor coloca em evidência um fator que contribui ou não para sua prática educativa, o espaço que determina a maneira de ensinar, de trabalhar determinado conteúdo.

Associo a reflexão do professor com o que Zabala (1998) disserta a respeito das características físicas das salas de aula que indicam a concepção de ensino através da organização do espaço. Se a aula de música é realizada na sala de artes, Ross acaba por desenvolver uma prática educativa que prima pelo contato direto com cada aluno, já que eles estão dispostos na forma de uma meia lua, o uso da fala passa a ser menor porque a questão visual passa a ser mais evidente. As expressões do docente, os instrumentos que mostra e a maneira de tocá-los são aspectos visuais suficientes e que facilitam a condução da aula. Para Sudan (2005, p. 118), este é um aspecto que contribui para a

²² *The Band Concert* e *Silly Symphony*, ambos de *Walt Disney*.

desconstrução da “ocupação desigual do/a professor/a que fica na frente das carteiras centralizando o poder da fala e da expressão das aulas”.

A organização do espaço da sala de aula pode “facilitar” ou “bloquear” a prática educativa. O professor, no entanto, tem certa autonomia para organizar o ambiente segundo as suas concepções e o seu planejamento. No caso de Ross, ele prepara o lugar da aula da mesma forma, mas com a intenção de obter um controle maior das situações pedagógicas. Na mesma direção, para Sudan (2005),

as múltiplas explorações do espaço da sala de aula parecem ter interferido nas relações entre os/as alunos/as e a professora. É possível perceber uma ligação estreita entre a utilização do espaço e a mediação das interações, a facilitação de diálogos e de encontros, sejam eles agradáveis ou não (SUDAN, 2005, p. 119).

Assistindo à segunda aula gravada que aconteceu na sala de aula da Turma 40, Ross notou que o ambiente da sala de aula não estava contribuindo para a aprendizagem dos alunos. Sua preocupação se direcionou para a impressão que tinham os que estavam dispostos no fundo da sala, pois nem ele estava conseguindo ouvir a própria voz. Nas palavras do professor de música, “parece um ambiente de aprendizagem bem complicado, você ter que cuidar do barulho porque isso seria um problema, né? Porque imagina se as crianças não escutam o professor” (ROSS, EER 1, 08/07).

Embora essa impressão pudesse refletir a própria gravação do vídeo que não valorizou a voz do professor, diante das conversas dos alunos em sala de aula, o educador demonstrou um cuidado em se fazer entender pelas crianças, pois do contrário seria preocupante, já que ninguém aprenderia de fato o conteúdo trabalhado, o que tiraria a legitimidade da atuação docente. O comentário de Ross me fez pensar em dois pontos: a importância da comunicação em sala de aula e a ênfase dada por ele para que os alunos aprendessem o conteúdo.

Embora tenha acontecido apenas uma vez durante o período de coleta de dados, o fato de a aula de música na escola acontecer numa sala de aula tradicional e dificultar a comunicação entre professor e alunos, confirma o que Romanelli (2013) vê como comum nas instituições públicas de ensino. Pensando desta forma, o problema neste espaço é a comunicação que torna a prática educativa improdutiva já que professor e alunos não se escutam com clareza e,

consequentemente, não compreendem o conteúdo que está sendo desenvolvido, conforme afirmam Silva e Rocha (2013).

Nessas condições, um dos objetivos que Ross mais procura cumprir é fazer com que os alunos aprendam algo de música, isto é, desenvolver conteúdos musicais, o que já foi destacado aqui. Todo o seu interesse em organizar a sala de aula ou outro espaço é para poder trabalhar grande parte do que planejou. Mesmo que este não seja o principal – como já foi dito ele prima pela atenção dos alunos –, a preocupação permanece em ver as crianças absorverem e se envolverem ao máximo com a aula de música.

Como professor-pesquisador, Ross analisou esta situação observando cada detalhe com um olhar reflexivo, tendo uma conexão com o que Kvernbekk (2000) chama de diferentes formas de ver determinada cena. Considerando que o ato de conhecer é a base da observação, analiso que o docente “vê o quê”, haja vista que sua visão sobre o momento em que os alunos estavam inseridos num ambiente de barulho ampliou sua interpretação e o levou a criar soluções para o que vivenciou, ou seja, mudanças, mesmo que estas ainda fossem acontecer.

Esta situação também encontra fundamento no que Gaulke (2013) chama de “aprendizagem na docência”. A autora entende que o professor terá sua prática efetivada quando estiver inserido na escola, pois é neste espaço que ele aprende o “saber-fazer” da profissão, o que já foi defendido por autores como Antonio Nóvoa e Donald Schön²³. Ross pôde perceber o ambiente de barulho, pois estando inserido na instituição e familiarizado com a turma, ele “vê e sabe o quê” precisa fazer para mudar algo que não acordava com suas expectativas para com a turma.

Ross constatou essa situação durante a realização da primeira entrevista de estimulação de recordação. Já na segunda, enquanto assistia às outras aulas, mencionou a mudança que realizou quanto ao ambiente, embora esta não tenha acontecido na sala de aula, pois ele a usou apenas uma vez no período de observação. O docente mudou a configuração da sala de vídeo, pensando em motivar mais a atenção da turma, além de preparar um espaço que proporcionasse uma aprendizagem significativa aos alunos. Conforme sua descrição,

botei o projetor pra cá [mostrou], ficou nessa parede aqui, e botei as melhores cadeiras na frente, aquelas azuis, almofadadas, com um

²³ Sobre a aprendizagem na docência ver Nóvoa (2007; 2009) e Schön (2000).

negocinho pra escrever [...] Ficaram três filas, só, porque ficou uma fila grande que pega a sala inteira, uma que dá a volta inteira assim, e dá outra. Ficou que nem um auditório mesmo [...] Desse jeito ficou mais fácil de eu circular pela sala também porque eu fico no fundo e fico andando por trás, então ninguém está muito longe de mim, porque tem no máximo três filas [...] Ficou bem melhor assim, nessa disposição da sala (ROSS, EER 2, 23/09).

Neste sentido, Moro (2000) afirma que a ergonomia dos equipamentos que são utilizados na sala de aula, geralmente, não se adequa à constituição física dos alunos. Para ele, não é necessário cadeiras e mesas para que uma aula aconteça, mas um ambiente que facilite a aprendizagem, auxiliando desde a postura até o campo de visão dos discentes. É possível perceber que a preocupação do professor em preparar o espaço se dá pelo fato de não somente exercer uma influência maior sobre as situações, mas também de tornar o momento de aprendizado significativo para a turma. É evidente que a melhora da arquitetura das escolas, em geral, é também responsabilidade dos órgãos responsáveis pela área educacional, mas também Ross pode atuar como um agente de mudanças naquilo que está ao seu alcance.

5.4 MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS

Os materiais e recursos didáticos foram dois pontos identificados na fala de Ross, de forma a estabelecer uma diferença entre eles: o primeiro diz respeito ao livro didático em si, com conteúdos de música sistematizados para o professor e o segundo se refere aos instrumentos musicais a partir dos quais o educador pensou e desenvolveu seu planejamento. Embora os instrumentos tenham sido os mais utilizados, as aulas observadas refletiam os dois elementos citados.

Com relação ao material didático, Ross afirmou que a rede pública de ensino ainda não organizou algo específico para a educação musical, visto que a demanda direcionada para os alunos não é tão evidente como nas outras matérias, como “o livro didático de português” que é utilizado durante todo o ano, cumprindo metas de conteúdo. No entanto, os professores inseridos neste contexto escolar têm publicado propostas de atividades e relatos de experiência que servem como um guia da prática educativa, onde o educador afirma “se inspirar” para preparar a sua aula.

É interessante notar que os materiais didáticos, isto é, os livros direcionados aos educadores são encarados como recursos para a prática pedagógica de Ross e não como um material útil para o aluno, o que também Oliveira (2005) constatou em sua pesquisa. As crianças não têm à sua disposição um livro específico da disciplina de Artes (Música) e o professor pareceu não dar ênfase para que as crianças o tenham, o que mais uma vez ressalta, conforme Russell (2005), o aspecto não verbal da aula de música, destacando-a como um processo de ensino que se desenvolve de forma diferente das outras disciplinas escolares.

Já a respeito dos recursos didáticos Ross comentou com mais frequência, dando ênfase à qualidade do material e na maneira correta de trabalhar com eles em sala de aula. Sobre os instrumentos de sopro com os quais trabalhou na segunda aula gravada em vídeo, por exemplo, Ross afirma que grande parte foi comprada por ele enquanto ainda estava fazendo a graduação, pois acreditava que iria precisar algum dia e foi o que aconteceu. A vantagem dessa decisão está no preço acessível de cada instrumento, pois eles são artesanais.

Quanto aos instrumentos musicais de percussão utilizados durante as aulas observadas e gravadas, eles são, em sua maioria, oferecidos pela escola. No entanto, Ross destaca que alguns deles são complicados de manusear pelo “barulho” que provocam, prejudicando a aula com a Turma 40. Instrumentos como o rebolo, o bumbo, a caixa de guerra são próprios de escola de samba, mas existem aqueles que são feitos com materiais apropriados para a instituição escolar, os quais não causam tantos ruídos, o que não dificulta o processo de ensino.

Uma das classificações de um recurso didático, para Zabala (1998), é o campo de intervenção, ou seja, qual a sua influência e aplicação no espaço onde está sendo inserido. Por isso a preocupação de Ross em observar se muitos dos instrumentos comprados pela escola para a aula de música estão gerando o ambiente esperado. Para facilitar, o docente começou trabalhando os instrumentos de percussão para que todos tivessem uma experiência instrumental durante as aulas, mas não durante o ano todo.

Novamente com relação à qualidade, o mesmo desafio aconteceu com a compra das flautas doces, feita pelos alunos. No início do ano a escola pede que cada aluno compre a sua flauta doce e, apesar de Ross explicar que é necessário adquiri-la em loja de música, destacando suas especificações – barroca e soprano – as crianças trouxeram vários tipos diferentes. A instituição possui os instrumentos, mas estes são da marca mais barata, justamente pelo preço se encaixar

no orçamento. O professor de música afirmou que chegou a solicitar que fossem da melhor marca, mas o número de flautas compradas iria reduzir à metade, o que não seria adequado à quantidade de alunos em sala de aula, considerando que apenas cinco alunos haviam adquirido o instrumento, já estando com ele em mãos.

Aparentemente, a rede pública de ensino mostra interesse em ajudar a área de educação musical no que diz respeito à compra de recursos (instrumentos musicais), entre outros fatores. Mas neste caso, Ross afirmou que a escola tinha uma verba própria e que resolveu investir e comprar as flautas doces para os alunos, porém esse dinheiro não era suficiente para comprar em grande número a melhor marca (*Yamaha*), sendo escolhida uma marca um pouco mais barata (*Michael*).

Vale refletir, neste ponto, sobre a valorização do ensino da música pela escola. No estudo de Hummes (2004), essa importância é conferida pelos próprios diretores de algumas instituições de ensino, mas as funções da educação musical escolar não estão claras. Para a autora,

a presença de recursos físicos e materiais, bem como a presença de atividades musicais que acontecem tanto inseridas no currículo como extracurriculares, são fatores que motivam a implementação do ensino de música nessas escolas de forma mais organizada e intensa (HUMMES, 2004, p. 89-90).

A organização e a intensidade da educação musical são tratadas, portanto, como essenciais. Embora na presente pesquisa, a escola destinou uma verba à compra de instrumentos, vale refletir sobre a necessidade de se adquirir materiais de qualidade para a instituição. Investir desta forma é considerar todas as vantagens a serem alcançadas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

6 O PROFESSOR ROSS, A AULA DE MÚSICA E A TURMA 40

Neste capítulo serão apresentados e discutidos o que o professor falou acerca das aulas assistidas durante as entrevistas de estimulação de recordação. Esta etapa do trabalho está estruturada a partir das cenas que o educador indicou, analisando e refletindo sobre elas. Cada um dos cinco trechos dos vídeos descritos a seguir apresenta um assunto mencionado por Ross: os conteúdos que trabalhou na sala de aula e o comportamento da turma. O processo reflexivo do docente, imerso nos seus comentários, será analisado evidenciando as mudanças que realizou ou ainda fará no processo de ensino e aprendizagem nesse contexto.

6.1 OS CONTEÚDOS DAS AULAS DE MÚSICA

De forma geral, o objetivo do professor com a Turma 40 foi proporcionar aos alunos a experiência instrumental com várias possibilidades. Durante as aulas observadas, ele trabalhou como conteúdo diversos instrumentos de percussão, de sopro e de orquestra com atividades variadas de apreciação e execução, buscando realizar a prática pedagógica em diferentes espaços (sala de aula, sala de artes e sala de vídeo) com configurações distintas.

Todas as aulas de música que tiverem como conteúdo os instrumentos de percussão (tambores e chocalhos) aconteceram na Sala de Artes. O foco maior do professor foi na repetição de células rítmicas onde, pensando na apreciação e na execução, Ross se certificava de que os alunos ouviam e repetiam o que ele tocava ao pandeiro. Além disso, trabalhou diferentes arranjos musicais com a canção *Samba Lelê* nessa configuração instrumental, utilizando também o canto.

As aulas onde foram trabalhados os instrumentos de sopro aconteceram em duas etapas: instrumentos de sopro em geral e a família da flauta doce. O professor desenvolveu o conteúdo apresentando desde a história de cada instrumento, até a mecânica para a saída do som, aproveitando recursos como vídeos com *performances* de cada instrumento. Através de demonstrações, ele explicou a maneira que considerava correta para tocá-los e, então, permitiu que os alunos pudessem experimentá-los livremente. Ross também trabalhou a flauta doce soprano e ensinou, principalmente, três notas musicais: sol, lá e si.

Quanto aos instrumentos de orquestra, Ross desenvolveu seu planejamento incluindo desde o *jazz* até a música erudita, trabalhando com o limiar dos gêneros musicais. Tendo como palco a sala de vídeo, o

professor utilizou recursos audiovisuais para explicar o conteúdo. A Quadro 2 apresenta um resumo do que foi trabalhado no período de coleta de dados, onde é possível identificar os conteúdos que foram desenvolvidos, as atividades predominantes nas aulas e os espaços e configurações utilizados.

Quadro 2 – Aulas de música da Turma 40

| CONTEÚDO | ATIVIDADES | ESPAÇOS E CONFIGURAÇÃO |
|--------------------------------|---|--|
| Instrumentos de percussão | Repetir com os instrumentos a célula rítmica que o professor tocar ao pandeiro. | Sala de Artes: alunos sentados no chão (em colchonetes) ou em bancos na forma de uma meia lua. |
| | Tocar/cantar diferentes arranjos da música <i>Samba Lelê</i> . | |
| Instrumentos de sopro | Repetir com os instrumentos a célula rítmica que o professor tocar ao pandeiro. | Sala de Aula: alunos sentados em carteiras, na posição tradicional. |
| A família da flauta doce | Observar a demonstração do professor sobre a forma correta de tocar/utilizar a flauta doce soprano. | Sala de Artes: alunos sentados no chão (em colchonetes) ou em bancos na forma de uma meia lua. |
| | Aprender/tocar as notas sol, lá e si na flauta doce soprano que o professor desenhar no quadro branco e demonstrar. | |
| Instrumentos de orquestra | Assistir a um vídeo e identificar os instrumentos de orquestra. | Sala de Vídeo: alunos sentados em carteiras dispostas em fileiras como uma sala de cinema. |
| Instrumentos de <i>jazz</i> | Assistir a um vídeo e identificar os instrumentos e a diferença entre música popular e erudita. | |
| Instrumentos da música erudita | | |

Fonte: produção da autora.

6.1.1 Instrumentos de percussão

Quadro 3 – Percussão, canto e arranjos

CENA 1

A Turma 40 está na sala de artes, todos os alunos estão sentados em colchonetes na forma de uma meia lua. Ross chama cada aluno para escolher o instrumento sob a condição de dizer o nome do mesmo. Em seguida, pega o pandeiro e toca uma célula rítmica, os alunos repetem com os seus instrumentos e então trocam com o colega da esquerda para continuar a atividade. Logo depois, o professor inclui a canção *Samba Lelê*. Começando pela letra, ele busca explicar o sentido de cada palavra para ensiná-las a cantar conforme estava escrito no quadro. Com a letra assimilada, o docente começa a explorar diferentes arranjos com os alunos: alternar as frases entre meninos e meninas, cantar batendo o ritmo com as mãos ou na coxa. A percussão instrumental também é utilizada para acompanhá-los enquanto cantavam, de forma a trabalhar, também, a precisão rítmica.

Fonte: (Caderno de Transcrições 1, p. 3-5).

A primeira cena, indicada pelo professor, acontece em três momentos que tiveram como objetivo: experimentar os instrumentos de percussão, cantar a canção *Samba Lelê* e criar arranjos para essa música. Nesta situação, Ross utiliza, basicamente, dois recursos músico-instrumentais: a percussão e o canto, diluídos nas atividades que planejou.

Os primeiros instrumentos que foram trabalhados com os alunos do quarto ano foram os de percussão, planejamento desenvolvido por Ross em cinco das treze aulas observadas. A turma conheceu a história e os gêneros musicais onde os instrumentos de percussão estão mais presentes, sendo que a experiência instrumental se configurou como a atividade mais frequente durante as aulas. Com relação à primeira parte da atividade – precisão rítmica –, Ross afirmou que células rítmicas tocadas por ele ao pandeiro devem ser curtas porque, como são crianças, elas não seguram uma “levada” muito longa. Para ele, “a forma de ter um trabalho que tenha começo, meio e fim é ter vários breques no meio:

um compasso eles tocam, param, tocam, param, cantam, param, pra poder voltar de novo no tempo” (ROSS, EER 1, 08/07).

É possível notar que Ross mostra uma preocupação com o desenvolvimento cognitivo e motor de seus alunos e desenvolve o seu planejamento gradativamente, pois compreende que determinadas abordagens não são próprias para a idade deles. Portanto, ensinar levadas rítmicas específicas, como o samba ou a capoeira, não vai gerar, na opinião do professor, o resultado esperado, é necessário fazer um trabalho com “começo, meio e fim”, pois o domínio técnico não é o foco neste caso. Por isso, a intenção maior é “fazer música com esse som” (ROSS, EER 1, 08/07).

A ênfase na execução instrumental foi o pilar utilizado por Ross para a estruturação das aulas de música o que, como já foi mencionado, é base para o ensino musical (SWANWICK, 2003). Vale destacar que as orientações inseridas nos parâmetros curriculares nacionais para a disciplina de Artes (BRASIL, 1997) não estão desvinculadas da realidade brasileira, pois Freire e Jardim (2007) constataram em seu estudo que a maior expectativa dos alunos é “tocar instrumentos”. O mesmo acontece na realidade de Ross, pois de acordo com ele, é normal que os alunos demorem a entender o que foi exposto, pois querem tocar logo que recebem o instrumento e, conseqüentemente, não ouvem a explicação do professor. Portanto, não é sem razão que esta prática – a execução – é considerada um dos principais fundamentos do planejamento em educação musical.

A decisão de Ross em realizar uma prática educativa trabalhando os conteúdos de forma gradativa revela também o seu cuidado em se certificar que as crianças compreenderam bem cada etapa da aula. Estabeleço um paralelo com a concepção de Zabala (1998) que, pautado na concepção construtivista da educação, com atenção à diversidade, afirma que as seqüências didáticas, ou seja, as atividades de uma aula devem considerar, dentre outras coisas, os conhecimentos prévios dos alunos. Isto é, devem contextualizar o conteúdo e adequá-lo ao nível de desenvolvimento dos educandos tendo, ao mesmo tempo, a presença de desafios e explorando a ampliação das habilidades de cada sujeito aprendiz.

Outro aspecto observado na Cena 1 está na utilização da voz como instrumento na aula de música. A orientação para que os alunos cantassem a música *Samba Lelê* foi, aparentemente, um recurso para formar um repertório e, principalmente, para trabalhar a precisão rítmica e a experimentação instrumental na percussão. Essa inferência é

possível, pois de acordo com o professor, o canto é um aspecto em sua prática que ele usa de forma livre, permitindo que cada aluno busque o tom que lhe é confortável, não estando limitados a uma tonalidade definida. Nas palavras dele, é “muito desgastante trabalhar a voz com as crianças dessa idade, porque exige um trabalho vocal próprio muito grande. Não me sinto em condições de trabalhar afinação com eles” (ROSS, EER 1, 08/07).

É interessante observar que apesar de o professor afirmar que a graduação lhe garantiu uma formação com uma “visão mais ampla de música”, ele não se sente pronto para trabalhar a parte vocal com os alunos²⁴. A razão dele, no entanto, não é a falta do conhecimento, mas são suas condições físicas porque Ross afirma que, geralmente, sai da aula “com a garganta toda dolorida”. Tal realidade é semelhante ao que Silva (2014) constatou em seu estudo, isto é, as estratégias de gestão na sala de aula de cada um dos educadores musicais participantes estão conectadas com a decisão sobre o que ensinar e quais as condições para realizar a prática educativa. Nesta perspectiva, Ross encontrou uma maneira de gerir o seu planejamento ao ensinar conteúdos que domina diante das possibilidades que lhe são apresentadas.

O último aspecto da cena descrita é a criação de diversos arranjos para a canção *Samba Lelê* o que, para o professor, se constitui numa experiência, que pode ser entendida a partir de duas das três atividades fundamentais para o ensino de música, de acordo com Swanwick (2003): a composição e a execução. Ross utilizou esses dois pilares para fundamentar o desenvolvimento do conteúdo, buscando adequá-lo à realidade da sala de aula.

A criação dos arranjos para a canção *Samba Lelê* pode ser interpretada a partir do pilar da composição que, para Swanwick (2003), pode incluir todas as possibilidades de invenções musicais. De forma diferente, no entanto, os alunos não foram os atores principais dessa atividade, mas sim o professor, pois era quem organizava e criava novas maneiras de execução da música em questão. De acordo com ele, este processo foi uma experiência para “pra ver como é que eles iam pegar o arranjo melhor [...] porque até eles entenderem a dinâmica do arranjo demora um pouco mesmo” (ROSS, EER 1, 08/07).

A execução instrumental, no entanto, teve a participação ativa dos alunos, pois cada um com o seu instrumento de percussão tocava os arranjos criados pelo professor. Esta mesma atividade é colocada em

²⁴ Sobre o trabalho vocal na escola, ver Sobreira (2013).

evidência no estudo realizado por Souza (2008), pois para ela esse tipo de experiência tem como resultado a valorização da música pelos alunos.

6.1.2 Instrumentos de sopro e a flauta doce soprano

Quadro 4 – A ocarina

CENA 2

Na sala de aula, Ross começa a trabalhar um novo conteúdo: instrumentos de sopro. Depois de falar sobre a gaita de boca e a flauta pan, ele apresenta a ocarina, explica onde pode ser encontrada e produzida, mostrando também a mecânica do seu som. Em seguida, executa algumas notas para que os alunos conheçam o seu timbre. Logo depois, o professor escolhe alguns alunos para experimentarem sonoramente este instrumento e, por fim, exhibe um vídeo a respeito dele. O mesmo processo é realizado para apresentar a flauta indígena e a flauta andina.

Fonte: (Caderno de Transcrições 1, p. 13-15).

Trabalhar com os instrumentos de sopro foi o caminho encontrado por Ross para chegar ao ensino da flauta doce soprano, foco do seu planejamento com a Turma 40. A razão pela qual seguiu esta estrutura está em alcançar a valorização dos alunos pelo instrumento, porque “quando eles pegam a flauta na mão, já sabem que não é pra qualquer coisa, porque estão vendo que ela tem um contexto” (ROSS, EER 1, 08/07).

O docente tomou esta decisão quando percebeu que começar falando e trabalhando diretamente a flauta doce não estava gerando os resultados esperados. De acordo com ele, os alunos “não davam nenhum valor”, pegavam o instrumento de qualquer jeito, sem mesmo saber como usar, por isso sua decisão de passar este conteúdo de forma mais devagar. Apesar de reconhecer esse processo como “cansativo”, o docente reafirma a necessidade deste para o bom andamento de um planejamento na aula de música.

Embora entenda que as repetições são, por vezes, necessárias às crianças, o professor reconhece que essa rotina torna-se “cansativa”.

Embora haja variedade de contextos escolares, é importante, afirma Weichselbaum (2013), o conhecimento cada vez mais aprofundado sobre habilidades músico-pedagógicas para o ensino do instrumento, o que irá auxiliar na construção de um planejamento que não tenha a repetição como foco. Libâneo (2013) reitera que para obter a disciplina desejada em sala de aula, o professor tem certa responsabilidade em desenvolver um bom plano de aula que estimule a aprendizagem e também um conjunto de regras no espaço da aula de música que mantenha um equilíbrio das ações que acontecem nesse ambiente. Todo o processo planejado por Ross para chegar a ensinar a flauta doce soprano está em trabalhar com os alunos o cuidado com este instrumento, sabendo que existe a forma certa de tocá-lo, de manuseá-lo.

Com relação a essa rotina na sua prática educativa, ou seja, quando costumava trabalhar a flauta doce soprano diretamente, Ross percebeu que não estava conseguindo cumprir o que havia planejado. Por vezes, a resposta esperada acontecia de uma maneira diferente e, conseqüentemente, negativa para o andamento do processo de ensino. Com base em Schön (2000), posso afirmar que essas ações rotineiras apresentaram uma surpresa, algo que não correspondeu às expectativas do professor e o fez refletir a respeito e, mais tarde, realizar algumas mudanças, como a que foi identificada no seu comentário, isto é, a forma gradativa que ele adotou para desenvolver o conteúdo das aulas com esse instrumento.

Para que a prática reflexiva aconteça, continua Schön (2000), alguma situação que não acorda com as expectativas do professor precisa acontecer, isto é, o surpreendente precisa estar em evidência. Só assim é possível pensar de forma crítica a respeito do caminho que levou a esta situação para, então, “reestruturar” as ações pedagógicas que, neste caso, são constituídas pelas mudanças que Ross realizou no seu planejamento para ensinar a flauta doce soprano aos seus alunos.

Mesmo adotando esse tipo de estratégia, porém, Ross afirma que para os alunos chegarem a produzir um som bem trabalhado com a flauta doce soprano é um caminho longo, pois o instinto deles é “soprar bem forte, mas tem que colocar o dedo bem certinho nos furos, aí tem que trocar os dedos, também, tem que ter coordenação para trocar as notas” (ROSS, EER 1, 08/07). Por esta razão, o professor tem consciência de que haverá um tempo maior para chegar à sonoridade ideal para o instrumento e, então, conseguem tocar as notas sol, lá e si, bem como algumas músicas já planejadas por ele.

Posso também perceber que o professor tem conhecimento de como os alunos aprendem e de como ele deve proceder para desenvolver o conteúdo durante as aulas. Ross compreendeu que um planejamento estruturado dessa forma leva mais tempo para chegar ao resultado esperado, mas de acordo com Zabala (1998), esta é uma variável que precisa ser considerada e utilizada de acordo com as necessidades educacionais que se apresentam. Se for indispensável estender mais o tempo de uma aula para que os alunos toquem bem a flauta doce soprano, assim será feito, pois segundo o docente, “quando eles começarem a fazer música vai sair uma música bem sonora” (ROSS, EER 1, 08/07).

6.2 O COMPORTAMENTO DA TURMA 40

6.2.1 O desafio da organização

Quadro 5 – Distribuindo os instrumentos

CENA 3

Os alunos estão na sala de artes, dispostos na forma de uma meia lua. Os instrumentos de percussão estão organizados em um dos cantos da sala. Ross inicia a aula trocando alguns alunos de lugar e faz a chamada para se certificar das presenças e ausências do dia. Em seguida, chama um por um para pegar o instrumento indicado por ele e se sentar com este à sua frente, esperando, sob a orientação do professor, o momento certo de tocá-lo.

Fonte: (Caderno de Transcrições 1, p. 21-22).

O aspecto do tempo para a organização da turma foi frequentemente comentado por Ross durante as reflexões semanais e as entrevistas. O professor de música afirmou que chega à sala de aula, faz a chamada, organiza a fila para descer à sala de artes, onde coloca os alunos, novamente, em seus devidos lugares. Segundo o docente, com a Turma 40, todo este processo leva em média 20 minutos, quase metade do tempo de uma aula com duração de 45 minutos.

Ao procurar entender essa dificuldade, Ross a interpreta como o resultado de certo “desinteresse” ou a intenção de chamar a atenção para

si. Além disso, Ross colocou que a quantidade de alunos por sala – 33 neste caso – também dificulta no processo de ensino e aprendizagem, pois são muitas as crianças com as quais precisa lidar. Ainda que a escola proporcione um bom ambiente e recursos, o docente afirmou frequentemente que precisa parar de explicar o conteúdo para resolver algum conflito.

Este fato remete à forma de organização escolar predominante no Brasil, onde geralmente cada sala tem em média 35 alunos, o que dificulta a prática pedagógica dos professores em geral. Esta é, de acordo com Zabala (1998), uma concepção comum sobre educação: colocar o número máximo de alunos que favoreça o controle do docente. No entanto, considerando que a aula de música se desenvolve de maneira diferente em função da sua característica não verbal (RUSSELL, 2005), muitas crianças num mesmo ambiente prejudicam o bom andamento do processo de ensino. Ross vivencia o mesmo desafio, onde sua dificuldade está no tempo para organizar tantos alunos tentando evitar as conversas paralelas que, por vezes, desviam a atenção delas para outras coisas além do que está sendo desenvolvido.

O professor de música coloca, portanto, suas tentativas para criar novas estratégias em cada aula, durante todo ano, para que a Turma 40 “seja uma sala com menos euforia”. Uma demonstração desta decisão está descrita na Cena 3, algo que foi pensado para que ele não entregasse o instrumento diretamente a cada aluno, evitando que eles pegassem por conta própria, pois causaria tumulto, como já aconteceu em outros momentos.

Nessas situações, a familiaridade com a aula de música na escola se torna uma vantagem na prática de Ross, pois de acordo com Fink-Jensen (2013) ela auxilia na compreensão de fatos já conhecidos, embora limite por outro lado porque o entendimento que já se detém sobre determinado fato pode se tornar normativo, ou seja, rotineiro. Mas o professor deixou claro que está sempre na busca por novas estratégias para melhorar não só sua prática como docente, como também o andamento das aulas de música com a Turma 40. Em algumas aulas em que estive presente, pude ver que Ross, ao ser surpreendido negativamente com o comportamento da turma, agiu de diversas maneiras, desde encaminhar alunos à direção até combinar com outros professores a melhor forma de agir nesses momentos. Em uma das entrevistas ele diz:

Você vai criando algumas estratégias pra que aquela turma mantenha aquela disciplina até ao

final da manhã, né? Então, quando acaba a minha aula eu falo o que passou ao [outro] professor: aconteceu tal coisa nessa aula, tais alunos incomodaram. Então quando aquele professor entra na turma, ele já sabe o que aconteceu antes, então não vai partir do zero (ROSS, EER 1, 08/07).

Diante do apoio de outros professores, as estratégias – ou regras – para a melhoria do comportamento dos alunos em todas as turmas funcionam de forma mais fluente, porque as ações são mais coletivas, afirma o educador. As regras colocadas pelo professor de música em conjunto com seus colegas de trabalho determinam que os alunos não se levantem em qualquer momento, por exemplo, mas que tenham uma razão para tal e, principalmente, peçam ao docente que está à frente. Logo, desde pedir algo emprestado ao colega até tirar dúvidas, é necessário ter a consciência de que é preciso levantar a mão para solicitar a atenção. Para Ross, “em determinados lugares se não for assim não vai funcionar. Tem muita criança que não entende as regras, não tem nada de disciplina, então você tem que colocar na sala de aula essa disciplina” (ROSS, EER 2, 23/09).

O trabalho coletivo de Ross com os outros professores responsáveis pela Turma 40 demonstra que ele atua em um nível de conhecimento profissional denominado por Fink-Jensen (2013) como o Nível das Teorias Cotidianas (T2), fruto do seu trabalho diário no ambiente da escola. A prática profissional do docente está amparada, neste caso, pelas suas experiências pessoais como educador dentro de sala e pela troca de ideias com seus colegas de profissão antes ou depois de uma aula ou durante o intervalo.

Em situações semelhantes, Ross já notou que na Turma 40 as lacunas para conversar durante as atividades devem acontecer raramente, pois para retomar a atenção é muito mais complicado. Para ele, no início da aula de música, os “cinco minutinhos” para as crianças se ambientarem não se aplica por completo porque elas não sabem a hora de parar. Por esta razão, o professor afirma que, quando entra em sala, toda esta organização inicial acontece rapidamente.

Embora Ross queira permitir que os alunos possam ter um momento livre para conversar entre si, as proporções dessa conversa poderiam aumentar o que dificultaria ainda mais a retomada da aula e, por isso, ele é objetivo e direto em suas ordens. Este fator é denominado por Libâneo (2013) como normas que mantêm uma situação pedagógica

equilibrada, favorecendo o controle do professor sobre o processo de ensino. Mas, isso pode também se tornar num dilema, conforme Perrenoud (2001), em torno do poder pedagógico: de um lado, o docente tenta manter firme a sua posição e, de outro, as crianças tentam driblar tal autoridade e continuam conversando umas com as outras.

Ross conhece o ambiente da sua prática educativa, bem como a Turma 40 e sabe que, determinadas ações não são possíveis nesta realidade. Indo além do “alcance do olhar”, o docente não observa apenas um grupo de crianças, reunido numa sala na forma de uma meia lua, voltados para o educador que desenvolve o conteúdo, mas reconhece a partir de experiências anteriores, que, se não houver uma determinada forma de organização será muito fácil perder a atenção de quase 35 alunos.

6.2.2 O desafio da concentração em sala de aula

Quadro 6 – Brincando com música

CENA 4

Os alunos estão na sala de artes. O professor os organiza em um pequeno grupo (meninas na frente, sentadas; meninos atrás, de pé) para assistirem a três vídeos com diferentes interpretações da canção *Samba Lelê*. Depois as crianças são dispostas em roda e se sentam em colchonetes. Em seguida, Ross entrega uma bola de basquete a um menino, o qual passa a bola para o colega do lado ao som de uma das interpretações da canção *Samba Lelê*²⁵, exibida em aula. O docente pausa a música e o aluno que está com a bola vai para o centro da roda. A atividade se repete oito vezes.

Fonte: (Caderno de Transcrições 1, p. 33-36).

Na mesma perspectiva de retomada de atenção em função do tempo da organização exposta no tópico anterior, a dificuldade de concentração é, também, algo que influencia no andamento das aulas de acordo com o professor, pois “são muito poucos [os alunos] que não

²⁵ Samba Lêlê (Barbatuques, CD Tum Pá):
<http://www.youtube.com/watch?v=Tz7KROhuAw&feature=kp>.

conversam”. Para manter ao máximo os alunos concentrados, Ross tenta controlar o ambiente em vários aspectos: redirecionar o foco das crianças constantemente, para que elas não fiquem apenas numa atividade durante duas aulas seguidas; e preparar o espaço da sala para não haver fatores internos ou externos que prejudiquem a atenção deles.

Diante da Cena 4, o professor de música foi questionado a respeito do seu objetivo com tal atividade, ao passo que ele comentou ser ruim, na sua concepção, “o aluno ficar toda hora ouvindo o professor falar” (ROSS, EER 1, 08/07), então esse tipo de exercício direciona o foco da criança para outra coisa, o que é bom da mesma forma. Justificando a ludicidade para trabalhar a apreciação musical, Ross reconhece que, às vezes, “a aula fica muito séria, exige muita concentração deles, então queria fazer alguma coisa pra descontrair um pouco. E já começa a trabalhar a música, mesmo: ouvir várias vezes tem que usar a concentração” (ROSS, EER 1, 08/07).

O que é apresentado nesta situação é defendido por Romanelli (2010), para quem a ludicidade ou o jogo não são partes de um “relaxamento” ou “premiação” em um processo de ensino, mas sim como um fator motivacional para os alunos. Além disso, possibilita o desenvolvimento das funções sociais, afetivas e cognitivas da criança.

Para Ross, esse deslocamento implica em algumas vantagens. Um exemplo está quando o professor procura passar o conteúdo escrevendo algo no quadro, um momento onde é possível relaxar um pouco para continuar a aula. Outro fator positivo deste tipo de atividade, para ele, é quando os pais ou responsáveis dos alunos tomam conhecimento do que acontece na escola pelo caderno, pois eles questionam o fato de o docente não apresentar coisas escritas. Assim, apresentar um registro toda a semana é importante não só para o andamento da aula como também como forma de ter e mostrar o que está sendo feito. Constato que a ênfase de Ross está muito mais nos processos de ensino do que nos resultados, porém, estes são esperados e, de certa forma, exigidos pela comunidade escolar.

Outro fator que, em geral, dificultou em grande escala o desenvolvimento do planejamento de Ross com os quartos anos teve relação com a implantação das aulas faixa de música, ou seja, duas aulas seguidas de 45 minutos cada, que totalizam 90 minutos. Se estivesse diante da oportunidade de mudança destes horários, o professor afirmou que não faria desta forma, pois os alunos não se concentram por todo este tempo (1 hora e meia), mas ele separaria: “uma aula na segunda, outra aula na quinta. Aí você não se satura também, nem os alunos”. Por

hora, a solução que ele encontrou foi fazer cada aula num espaço diferente, isto é, começa na sala de aula e depois na de artes, ou começa na sala de artes e depois na de vídeo, “sem ficar sempre no mesmo lugar, com o mesmo colega do lado” (ROSS, EER 1, 08/07).

Decisões assim dinamizam a educação musical na escola. Preocupado com o andamento da sua aula, Ross buscou, então, desenvolver o planejamento de sua prática educativa explorando diversos espaços dentro da instituição escolar: sala de vídeo, pátio da escola, sala de artes, sala informatizada. Em concordância, Zabala (1998) afirma que o deslocamento da atenção dos alunos devido às mudanças periódicas confere grande importância a todos os elementos que compõem o ambiente, porque também permite que

o aluno viva num ambiente favorável para seu crescimento [...] o estado de ânimo, o interesse e a motivação receberão a influência do meio físico da escola. Criar um clima e um ambiente de convivência e estáticos, que favoreçam as aprendizagens, se converte numa necessidade da aprendizagem e, ao mesmo tempo, num objetivo do ensino (ZABALA, 1998, p. 132).

Porém, há outras situações em que acontece a perda da concentração e, mesmo sendo poucos os alunos que geram momentos assim, o tumulto causado por eles em sala cria um desconforto na continuação da aula de uma forma geral. Mas para Ross, a questão deles se concentrarem não representa, no todo, o maior dos desafios, porque cada um aprende o conteúdo da sua maneira, ou seja, eles conseguem manter o foco, mesmo que na visão do docente não pareçam estar prestando a atenção.

Mais uma vez a familiaridade com uma situação é evidenciada. Neste caso, uma interpretação possível é que as posições normativas de Ross, resultado de experiências anteriores, o levam a entender que o fato de as crianças estarem conversando durante a explicação do conteúdo, quer dizer que não estão concentradas e, conseqüentemente, não estão aprendendo, embora ele compreenda que elas aprendem o conteúdo à sua maneira. Conforme afirmam Mateiro e Westvall (2013, p. 170), “opiniões fixas não necessariamente devem permanecer”, ou seja, Ross pode desenvolver novas concepções a respeito disso e compreender que a aula de música também é possível nessas condições e que os alunos podem realmente estar aprendendo.

6.2.3 Da melhoria à participação ativa dos alunos

Quadro 7 – Surpreendido pelos alunos

CENA 5

Na semana seguinte, dois alunos apareceram na aula de música com chocalhos feitos por eles em casa. Aproveitei a situação para mostrar para a turma o chocalho produzido pelos alunos e percebi que outros se mostraram interessados em também fazer em casa o seu chocalho [...] mostrei vários tambores aos alunos, entre eles, um tambor de lata. Expliquei que diversos objetos do nosso cotidiano poderiam se “transformar” em um tambor. Percebi que, a partir disso, alguns alunos pegaram objetos em sua proximidade e experimentaram usá-los como tambor, como apontadores com compartimento, garrafinhas de água, estojo.

Fonte: (ROSS, RS, 27/03).

O professor de música identificou algumas situações com os alunos da Turma 40 que o surpreenderam, podendo ser agrupadas em dois temas: a reação dos alunos ao conteúdo aplicado em sala de aula e a melhora do comportamento de alguns alunos. Quanto ao primeiro tema, Ross destacou que havia exposto em sala de aula a facilidade para construir um instrumento, como o chocalho, com materiais do dia-a-dia. Para ele, o surpreendente aconteceu na semana seguinte quando dois alunos levaram para a aula de música chocalhos que eles confeccionaram. O docente afirmou que aproveitou a situação para mostrar a produção do material, percebendo que outras crianças também se interessaram em produzir. O professor de música relatou que o fato de os alunos mostrarem o que fizeram de maneira espontânea, inspirando os outros colegas, foi surpreendente, além do fato de eles pegarem objetos ao seu redor para usá-los como tambor, colocando imediatamente em prática o que aprenderam.

Observando e analisando a perspectiva do professor, verifiquei que Ross não esperava que dois de seus alunos construíssem um instrumento musical por iniciativa própria, pois não foi uma tarefa solicitada em aula e, talvez, isso possa justificar o sentimento de

surpresa descrito por ele. Essa situação ressalta três pontos importantes: a motivação dos alunos para a aprendizagem, a imprevisibilidade de uma atividade na aula de música e a valorização do cotidiano dos alunos.

O primeiro ponto trata do fato de um aluno mostrar a própria produção para a turma, o que o faz sentir-se autônomo, o ator principal da sua experiência. De alguma forma o conteúdo que o professor apresentou em sala de aula motivou este aluno a buscar algo a mais porque se identificou com aquele assunto, situação associada à motivação intrínseca (ECCHELI, 2008). Sobre o segundo ponto, o docente também se surpreendeu de forma positiva quando os alunos colocaram em prática o saber adquirido tão logo ele foi exposto em sala, algo que ele não esperava, corroborando o que Sirota (1994) fala sobre a imprevisibilidade de uma aula, independente da disciplina e do planejamento, pois algumas respostas vêm de maneira não convencional trazendo um resultado diferente.

Sobre valorizar o cotidiano dos alunos, Ross mostrou que, embora recursos musicais estivessem disponíveis na sala de artes, existia a possibilidade de o aluno confeccionar o próprio instrumento, tendo acesso a um material musical feito por ele. Além disso, o professor de música considerou o uso de materiais do dia-a-dia para a construção de instrumentos, o mesmo constatado por Madeira (2012) referente à valorização dos alunos como agentes ativos no processo de ensino, uma forma de estimular a turma na aula de música.

O professor de música também destacou a melhoria no comportamento de alguns alunos, resultado das mudanças realizadas no processo de ensino ao longo do ano. Dentre outras coisas, Ross reconheceu a melhora de um aluno que tinha dificuldades relacionadas ao comportamento e desempenho em sala de aula. Desde o início do ano, o menino estava sempre com um problema a ser resolvido, sendo constatada até mesmo a necessidade dele em usar óculos. Mas tais soluções não mudaram a situação. A mudança aconteceu quando o corpo docente entendeu a necessidade de trocar o menino de sala, isto é, ele foi para outro quarto ano no mesmo período – matutino. Desde o “pavor” dele em ouvir “bronca”, até suas reações agressivas, houve uma significativa melhora.

Ambos os casos reforçam a ideia de que ações rotineiras podem gerar o elemento surpresa e, conforme coloca Schön (2000), revelam tipos de conhecimentos nas ações humanas que, através da observação e reflexão, auxiliam na tomada de decisões. Diante das situações

vivenciadas, Ross não as ignorou, mas percebeu que o comportamento deste aluno não estava de acordo com o que ele esperava. No entanto, a quebra da rotina que resultou nas modificações que realizou no processo de ensino foi causada pelo surpreendente: a melhora significativa não só no comportamento descrito, mas também em outros alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação apresentei um estudo com abordagem fenomenológica com o objetivo de identificar, na experiência de um professor de música com uma turma do ensino fundamental na escola pública, os aspectos indicados por ele ao analisar e refletir sobre sua prática, observando as mudanças que surgiram em sua atuação a partir de então. Busquei, então, conhecer o a reflexão do docente acerca destes fatores e compreender sua experiência a partir da perspectiva dele, entendendo-o como um professor-pesquisador.

O trabalho foi dividido em seis capítulos que vão desde a teoria onde baseei a pesquisa até a análise do material coletado. Dois foram dedicados à fundamentação teórica, sendo que no primeiro expus uma discussão com autores que defendem que o professor deve ser um pesquisador da própria prática, já que ele está em posição privilegiada em comparação aos pesquisadores que veem o contexto escolar “do lado de fora”. No segundo capítulo, escrevi acerca dos aspectos que compõem e influenciam numa aula de música, dando ênfase ao andamento, um fator determinante no *espaçotempo* do processo de ensino.

As primeiras etapas do trabalho foram construídas ao longo do processo de coleta de dados, principalmente o segundo capítulo. Percebo que, cada vez mais, as discussões focadas nos professores precisam considerar outros aspectos que não apenas a sua formação. O material da pesquisa mostrou essa necessidade, quando fatores relativos à própria aula de música foram frequentemente comentados por Ross, indicando uma visão mais ampla e fenomenológica do processo de ensino em educação musical.

Na revisão de literatura fiz um levantamento sobre pesquisas na área de educação e educação musical que correspondessem aos objetivos estabelecidos para este trabalho. Encontrei um volume considerável de publicações (243), das quais busquei as que mais poderiam contribuir com o tema da presente pesquisa, para poder dialogar com os autores de forma mais fundamentada na análise de dados. Chamou minha atenção o crescimento de investigações sobre esta perspectiva no período em que a busca foi realizada (2003-2014), principalmente de pesquisas voltadas à escola. Isso pode indicar uma maior preocupação com a aula de música no contexto escolar em função da aprovação da Lei nº 11.769/2008 que trata da obrigatoriedade do conteúdo de música na educação básica.

Todo o delineamento metodológico do trabalho foi um desafio no que diz respeito à realização de um estudo com abordagem fenomenológica. A escolha do método, das técnicas, o processo da pesquisa e coleta de dados se deu do contexto da investigação para os livros teóricos. Cada etapa foi desenvolvida à medida que eu conhecia a escola, a turma e o professor de música.

Percebi que observar a prática educativa de Ross com um olhar de uma pesquisadora e professora com pouco tempo de experiência facilitou o processo de análise, pois não cheguei a seguir regras e pressupostos normativos já estabelecidos para compreender o contexto que estava pesquisando. Aprendi observando e conversando com o professor, principalmente sobre o conhecimento que emerge da prática docente. Um estudo com abordagem fenomenológica requer uma atitude que possibilite um olhar mais sensível sobre tudo que está em questão, e creio que isso aconteceu comigo.

No quinto capítulo verifiquei a importância que Ross deu à sua formação acadêmica como parte essencial do processo da sua preparação para o contexto escolar. Os resultados indicaram que os conhecimentos adquiridos no período de graduação, principalmente nas disciplinas práticas como regência e instrumento, o auxiliaram na sua postura de firmeza em sala de aula e no seu preparo para trabalhar a flauta doce e a percussão. Também constatei em seus comentários o seu olhar sobre os espaços físicos da escola onde a aula de música aconteceu, os quais ele buscou explorar ao máximo, utilizando desde a sala de aula até a sala de vídeo e dinamizando o andamento do processo de ensino. Além disso, o professor também destacou os materiais e recursos didáticos, indicando como e com quais propósitos foram trabalhados, valorizando o uso dos instrumentos musicais com o quarto ano.

Este processo me fez refletir sobre os diversos fatores que podem influenciar uma prática pedagógica. Compreendi que a formação docente não se constitui como a única fonte de conhecimento para a atuação na escola, sendo suficiente por si só. Outras questões influenciam e, por isso, a análise e a reflexão sobre isso pode também determinar a forma como se aproveita um espaço físico para o ensino de música condicionando-o para uma aprendizagem significativa, bem como a utilização dos materiais e recursos didáticos em sala de aula. Nesta direção, a experiência assume grande importância quando o professor, que conhece o contexto onde está inserido, tem a liberdade de

mudar a situação, o ambiente ou o seu planejamento com base no que já vivenciou.

Ainda sobre o ambiente da escola, é evidente que os órgãos responsáveis pelas instituições de ensino precisam, de forma geral, responder à necessidade e trabalhar para melhorar a arquitetura da escola, pois estes são fatores que influenciam no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, cabe também a Ross e a cada professor, como professores-pesquisadores agirem naquilo que está ao seu alcance.

No sexto capítulo, pautei a análise em cenas destacadas pelo professor de música sobre as quais ele comentou, refletindo sobre o processo de ensino imerso nesses trechos. Tendo como fio condutor a ideia do professor-pesquisador e buscando os aspectos da aula que o docente indicou, investiguei a perspectiva de Ross sobre as situações inusitadas que aconteceram em sala de aula e como lidou com as mesmas. Também busquei compreender outros fatores como os conteúdos, observando como foram propostos e desenvolvidos durante a aula e, por fim, o comportamento da turma, dando ênfase aos desafios enfrentados pelo educador e ao melhor desempenho do quarto ano.

Os resultados mostraram a preocupação de Ross em desenvolver o conteúdo gradativamente, de acordo com a idade dos alunos do quarto ano, trabalhando os instrumentos de percussão, de sopro e a flauta doce visando à compreensão da criança em cada etapa da aula. O professor ainda enfatizou o quanto a dificuldade em lidar com o comportamento da turma se constituiu como um desafio na sua prática pedagógica, mas também destacando a existência de melhoras evidenciadas por uma maior participação da turma que resultaram das ações adotadas pelo docente.

O último capítulo reflete o que já expressei aqui: não é apenas a formação que influencia numa prática pedagógica. Foram inúmeros os momentos em que Ross mencionou detalhes da aula de música que não estavam diretamente ligados à sua graduação. Percebi que o fator que mais chamou a sua atenção, em geral, foi o comportamento da turma, já que ele mesmo afirmou que é o seu maior desafio, saber lidar com isso de forma a preparar um ambiente de ensino que gere uma aprendizagem significativa aos alunos. Acredito que, de forma geral, esta é a maior preocupação dos educadores musicais, pois esses pequenos detalhes fazem a diferença.

Ao longo dos dois anos de mestrado e, com todo o processo da pesquisa finalizado, alguns pontos podem ser considerados conclusivos, embora o assunto tenha muito potencial para ser mais desenvolvido.

Vivenciei muitos desafios durante toda a investigação, os quais se acentuaram durante a coleta de dados, justamente pela necessidade de responder à questão de pesquisa com o material que tinha nas mãos. A qualificação direcionou grande parte da minha reflexão e ampliou a minha visão sobre o que poderia ser abordado no trabalho, o que me incentivou desenvolver um pouco mais, tendo como foco não somente o professor de música (e as situações surpreendentes), mas também a aula e a turma do quarto ano.

Tomo a liberdade de, neste momento, me apropriar de um termo que ouvi na qualificação e que chamou a minha atenção suscitando mais reflexões: “descaminhos”. Os “descaminhos” da pesquisa, assim como da prática educativa de Ross são partes integrantes e, conseqüentemente, surpreendentes de um processo que é essencial para a minha formação e atuação como professora de música. Neste sentido, o grande desafio foi trabalhar com uma metodologia nova, isto é, a dissertação não se encaixa num método propriamente dito, mas é um estudo que se pauta em algumas abordagens fenomenológicas, principalmente no que se refere à perspectiva do sujeito de pesquisa sobre a própria experiência. Portanto, precisei desenvolver alguns destes princípios neste trabalho sem limitar esta investigação às regras de um estudo específico.

Outro desafio marcante foi o estudo sobre a pesquisa de uma autora dinamarquesa, Kirsten Fink-Jensen. Seu artigo foi a principal inspiração para o desenvolvimento deste trabalho, mas transportar a sua ideia para a realidade brasileira gerou a necessidade de buscar leituras mais aprofundadas sobre o assunto, além de refletir sobre como suas ideias poderiam ser desenvolvidas nesta dissertação.

Este trabalho apresentou um estudo sobre a experiência de um professor a partir da sua perspectiva. Por esta razão, não deve ser considerado como uma receita, mas um exemplo de como a análise e a reflexão sobre a própria atuação docente resulta em mudanças significativas na prática. Para os professores de música e de outras áreas, deve ser comum esse processo para sempre renovar o contexto escolar onde se está inserido, gerando novas possibilidades de ensino e aprendizagem para docentes e discentes.

Diversos outros caminhos para futuras pesquisas na área de educação e educação musical são possíveis a partir deste trabalho. Nesta dissertação, foi apresentada uma investigação que pode gerar diversas discussões, em função da amplitude assumida na análise dos dados, ou seja, professor, aula de música e os alunos. Surgem, então, opções de aprofundamentos científicos como um estudo específico sobre a

aplicação da estratégia de ensino “práticas surpreendentes” em cursos de formação docente para verificar os resultados na realidade brasileira.

Outra possibilidade é desenvolver a ideia do professor como pesquisador não só na aula de música, mas em outras disciplinas. Além disso, vale explorar a realidade escolar na segunda etapa do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e na Educação Infantil, esta última como um universo em destaque onde as pesquisas em educação musical têm surgido com mais frequência.

De minha parte, espero que esta dissertação possa contribuir para as reflexões de outros profissionais na área da educação no sentido de reconhecerem a potencialidade que há em pesquisar a própria prática e ter a liberdade de agir sobre ela de forma a torná-la cada vez mais significativa. Todo o processo reflexivo gerado nesta pesquisa me motivou a adotar estes princípios como professora atuante na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, estando mais atenta a cada detalhe de uma aula. Comecei a perceber a importância disso e a diferença quando penso sobre o que fiz e tenho a autonomia para mudar, porque estou inserida na sala de aula e meu olhar sobre minha atuação e o contexto escolar é privilegiado.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papyrus Editora, p. 55-69, 2008.

BARBOSA, Vivian Dell'Agnolo. **Análise de livros didáticos de música para o Ensino Fundamental I**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Mestrado em Música, Curitiba, 2013.

BASTIÃO, Zuraida Abud. **A abordagem AME – Apreciação Musical Expressiva – como elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Doutorado em Música, Salvador, 2009.

BEAUMONT, Maria Teresa de. **Paisagens polifônicas da música na escola: saberes e práticas docentes**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Mestrado em Educação, Uberlândia, 2003.

BECKER, Fernando. Ensino e pesquisa: qual a relação. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, p. 11-20, 2007.

BEINEKE, Viviane. A produção de material didático para o ensino de flauta doce na escola fundamental. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2003. CD-ROM.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUENO, Enilda R. A. Prática pedagógica e fenomenologia. In: PEIXOTO, Andão José. **Interações entre fenomenologia & educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, p. 87-92, 2003.

BUFREM, Leilah Santiago; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 22, p. 120-130, 2006.

CERESER, Cristina Mie Ito. **A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Mestrado em Música, Porto Alegre, 2003.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Portugal: DIFEL, 1999.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Porto Alegre: Mediação, p. 33-71, 1998.

ECCHELI, Simone Deperon. A motivação como prevenção da indisciplina. **Revista Educar**, n. 32, p. 199-213, 2008.

ESTRELA, Maria Teresa. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. Portugal: Porto Editora, p. 33-80, 1992.

FERNANDES, José Nunes (Org.). **Publicações da Associação Brasileira de Educação Musical: índice de autores e assuntos (2002-2006)**. Rio de Janeiro: PPGM/UNIRIO, 2006.

FINK-JENSEN, Kirsten. Astonishing practices: a teaching strategy in music teacher education. In: GEORGI-HEMMING, Eva; BURNARD, Pamela; HOLGERSEN, Sven-Erik. **Professional knowledge in music teacher education**. Hampshire, England: Ashgate, p. 139-155, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

FREIRE, Vanda Bellard (Org.). **Horizontes da pesquisa em música**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

FREIRE, Vanda; JARDIM, Helen. Analisando aulas de música no ensino básico: confronto dialógico entre as perspectivas de alunos, de professores e da instituição de ensino. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: UFMS, 2007. CD-ROM.

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

GODOY, Vanilda Lúcia Ferreira de Macedo. **A prática pedagógico-musical de uma professora de música na escola pública**. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Mestrado em Música, Florianópolis, 2009.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 63-91, 1987.

HOLGERSEN, Sven-Erik; HOLST, Finn. Knowledge and professionalism in music teacher education. In: GEORGI-HEMMING, Eva; BURNARD, Pamela; HOLGERSEN, Sven-Erik. **Professional knowledge in music teacher education**. Hampshire, England: Ashgate, p. 51-71, 2013.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUMMES, Júlia Maria. **As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar**: um estudo nas escolas de Montenegro. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Mestrado em Música, Porto Alegre, 2004.

KASSICK, Neiva Beron; KASSICK, Clovis Nicanor. **A pedagogia libertária na história da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.

KVERNBEKK, Tone. Seeing in practice: a conceptual analysis. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 4, n. 44, p. 358-370, 2000.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 35-86.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamaso; DAL PRÁ, Keli Regina. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. **Revista Textos & Contextos**, v. 6, n. 1, p. 93-104, 2007.

LOPES, Josiane Paula Maltauro. **O ensino de música nos anos iniciais em duas escolas municipais de Vera Cruz do Oeste-PR**. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Mestrado em Educação, Florianópolis, 2010.

MACHADO, Daniela Dotto. **Competências docentes para a prática pedagógico-musical no Ensino Fundamental e Médio**: visão dos professores de música. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Mestrado em Música, Porto Alegre, 2004.

MADEIRA, Ana Ester Correia. **“Todo professor é um herói”**: o professor e a motivação na aula de música. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Curso de Música, Florianópolis, 2012.

MADEIRA; Ana Ester Correia; MATEIRO, Teresa. Motivação na aula de música: reflexões de uma professora. **Percepta**, v. 1, n. 1, p. 67-82, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2010.

MATEIRO, Teresa (Org.). **Publicações da Associação Brasileira de Educação Musical**: índice de autores e assuntos (2006-2012). Florianópolis: PPGMUS/UEDESC, 2014.

MATEIRO, Teresa. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. **Revista Opus**, v. 13, n. 2, p. 175-196, 2007.

MATEIRO, Teresa. Education of music teachers: a study of the Brazilian higher education programs. **International Journal of Music Education**, v. 29, p. 45-71, 2011.

MATEIRO, Teresa. O comprometimento reflexivo na formação docente. **Revista da ABEM**, v. 8, p. 33-38, 2003.

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

MATEIRO, Teresa; WESTVALL, Maria. The cultural dimensions of music teachers' professional knowledge. In: GEORGI-HEMMING, Eva; BURNARD, Pamela; HOLGERSEN, Sven-Erik. **Professional knowledge in music teacher education**. Hampshire, England: Ashgate, p. 157-172, 2013.

MONTANDON, Maria Isabel. O imaginar-se e o ver-se: o uso do vídeo como ferramenta na formação dos professores de música. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2004. CD-ROM.

MORATO, Cíntia Thais; GONÇALVES, Lilia Neves. Observar a prática pedagógico-musical é mais do que ver. In: MATEIRO, Teresa;

SOUZA, Jusamara. **Práticas de ensinar música:** legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação. Porto Alegre: Sulina, p. 115-129, 2008.

MOREIRA, Thiago Alves Marques. **“Transformar música”:** o conhecimento pedagógico do conteúdo de um professor de violão. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Mestrado em Música, Florianópolis, 2014.

MORO, Antônio Renato Pereira. **Análise biomecânica da postura sentada:** uma abordagem ergonômica do mobiliário escolar. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Doutorado em Educação Física, 2000.

MORTARI, Elisangela Carlosso Machado; MATOS, Ronize Aline de. O estranhamento cultural: a experiência cultural e a virtualidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: INTERCOM, 2001. CD-ROM.

NARITA, Flávia Motoyama. Música na educação infantil: formação de professores pesquisadores de suas práticas. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2006. CD-ROM.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

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

OLIVEIRA, Míria Gomes de. A sala de aula, seus sujeitos e suas relações. In: SOUZA, João Valdir Alves de; DINIZ, Margareth; OLIVEIRA, Míria Gomes de. **Formação de professores(as) e condição docente.** Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 155-173, 2014.

OLIVEIRA, Myrna Valéria Campos de. **O educador musical na escola regular em Belo Horizonte**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Mestrado em Música, Belo Horizonte, 2011.

ORLAND-BARAK, Lily; LESHEM, Shosh. Observation in learning to teach: forms of “seeing”. **Teacher Education Quarterly**, v. 36, n. 3, p. 21-37, 2009.

PACHECO, Dirceu Castilho. Cotidiano: o *espaçotempo* do *aprenderensinar*. In: AZEVEDO, Joanir Gomes de; ALVES, Neila Guimarães (Orgs.). **Formação de professores: possibilidades do imprevisível**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 43-58, 2004.

PAQUAY, Léopold; WAGNER, Marie-Cécile. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 135-159.

PENNA, Maura. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpe, p. 13-24, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

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

ROBERTS, Brian. Music teachers as researchers. **International Journal of Music Education**, v. 1, n. 23, p. 24-33, 1994.

ROCHA, Letícia de Sá; SCHMID, Aloísio Leoni. Recomendações da literatura e a opinião dos professores de música. In: SCHMID, Aloísio Leoni (Org.) **Espaços para aprender e ensinar música: construção e adequação**. Ministério da Cultura e Ministério da Educação.

Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – CAPES, Programa Pró-Cultura, Pacto Ambiental, p. 23-28, 2013.

ROCHA, Suzana de Oliveira Fialho. **Música na escola particular de Educação Básica**: considerações sobre o livro didático de música e a atuação do educador musical. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Mestrado em Música, Goiânia, 2013.

ROMANELLI, Guilherme. A música como instrumento de ludicidade para a criança. **Revista Aprendizagem**, n. 19, não paginado, 2010.

ROMANELLI, Guilherme. Educação musical no Brasil: conquistas e desafios. In: SCHMID, Aloísio Leoni (Org.) **Espaços para aprender e ensinar música**: construção e adequação. Ministério da Cultura e Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – CAPES, Programa Pró-Cultura, Pacto Ambiental, p. 7-11, 2013.

ROSE, D. Análise de imagens em movimento. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Ed.): **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, p. 343-364, 2004.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paul Enferm**, n. 20, v. 2, 2007.

ROWE, Victoria Claire. Using video-stimulated recall as a basis for interviews: some experiences from the field. **Music Education Research**, v.11, n. 4, p. 425-437, 2009.

RUSSELL, Joan. Contexts of music classroom management. **Arts and Learning Research Journal**, v. 16, n. 1, p. 197-225, 2000.

RUSSELL, Joan. Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na 1ª série do ensino fundamental: um estudo de caso sobre gestão em sala de aula. **Revista da ABEM**, v. 12, p. 73-88, 2005.

SANTOS, Cibele Mendes Curto dos. **O livro didático do ensino fundamental: as escolhas do professor**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Mestrado em Educação, Curitiba, 2007.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus Editora, p. 11-25, 2008.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Andrey Ricardo da; ROCHA, Raquel Rossatto. Importância da acústica de salas de aulas: fala (inclusive línguas) e música. In: SCHMID, Aloísio Leoni (Org.) **Espaços para aprender e ensinar música: construção e adequação**. Ministério da Cultura e Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – CAPES, Programa Pró-Cultura, Pacto Ambiental, p. 16-22, 2013.

SILVA, Luciano Campos da. **Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Doutorado em Educação, Goiânia, 2007.

SILVA, Luelí Nogueira Duarte e. **Formação de professores centrada na pesquisa: a relação teoria e prática**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Doutorado em Educação, Goiânia, 2011.

SILVA, Rafael Rodrigues da. **Gestão de sala de aula na educação musical escolar**. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Mestrado em Educação, Porto Alegre, 2014.

SIROTA, Régine. **A escola primária no cotidiano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio (Orgs.). **A formação do professor de música no Brasil**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

SOBREIRA, Sílvia. **Desafinação da escola**. Brasília: Musimed, 2013.

SOUZA, Fernanda de. O brinquedo popular e o ensino de música na escola. **Revista da ABEM**, v. 19, p. 75-81, 2008.

SOUZA, Jusamara; DEL BEN, Luciana. Produção de material didático para/na formação de professores de música. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: UFMS, 2007. CD-ROM.

SOUZA, Jusamara; TORRES, Maria Cecília; GONÇALVES, Lilia Neves; OLIVEIRA, Fernanda Assis de. A construção da música como uma disciplina escolar: um estudo a partir dos livros didáticos. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. **Anais...** Florianópolis: UEL, 2009, p 37-46.

SOUZA, Zelmielen Adornes de; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. O pensamento de professores de música e suas recordações-referências para ensinar flauta doce. **Revista Opus**, v. 19, n. 1, p. 163-186, 2013.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Ediciones Morata, S. L., 1998.

STOCCHERO, Mariana; ARAÚJO, Roseane Cardoso de. Apreciação musical e envolvimento: um estudo sob a perspectiva da teoria do fluxo. **Revista Nupeart**, v. 10, p. 8-29, 2012.

SUDAN, Daniela Cássia. **Saberes em construção de uma professora que pesquisa a própria prática**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, Mestrado em Educação, São Carlos, 2005.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturla. **A motivação em sala de aula**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THEOBALD, Maryanne Agnes. Methodological issues arising from video-stimulated recall with young children. **Australian Association for Research in Education**, não paginado, 2008.

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. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Doutorado em Música, Porto Alegre, 2013.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras – Associação de Leitura do Brasil, 1998, p. 207-236.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1) Me fale a respeito da sua formação musical:
 - 1.1) Começou a se envolver com a música com qual idade?
 - 1.2) Qual foi sua maior influência?

- 2) E sobre sua formação acadêmica? Como aconteceu?
 - 2.1) Qual sua formação acadêmica na área da música?
 - 2.2) Como e quando a área da educação musical passou a ser de seu interesse?

- 3) A sua atuação profissional se deu sempre na escola? Fale um pouco mais a respeito.
 - 3.1) A escolha pela escola aconteceu de que forma?

- 4) Com relação às aulas de música, me fale sobre o seu planejamento para este ano.
 - 4.1) O material didático é fornecido pela prefeitura ou é pessoal do professor?
 - 4.2) Quantas e quais turmas estão sob sua responsabilidade?

APÊNDICE B – ENTREVISTA DE ESTIMULAÇÃO DE RECORDAÇÃO 1

1) Práticas surpreendentes

- 1.1) Para o professor, o que foi mais marcante desta aula?
- 1.2) Porque você fez essa atividade? Porque os alunos reagiram assim?

2) O professor como pesquisador

- 2.1) Qual a tua reflexão sobre esta aula como um professor que pesquisa/observa a sua própria prática?

3) Ver e observar

- 3.1) Observando essa aula qual foi o foco principal?
- 3.2) Como protagonista desta situação, na opinião do professor, quais os aspectos pedagógico-musicais implícitos nesta aula que não são visíveis a olho nu?

4) Familiaridade

- 4.1) Considerando toda a sua caminhada como estudante, músico e professor de música, houve algo que lhe pareceu familiar?
- 4.2) E houve algo não familiar?

5) Procedimentos de ensino na formação docente

- 5.1) O professor pensa num método de ensino no planejamento da aula, das atividades ou pensa em estratégias de ensino para aplicar as atividades planejadas?

6) Relação entre teoria e prática

- 6.1) O professor vê relação entre a sua prática com alguma teoria na qual o professor se apoia para planejar e aplicar atividades na aula de música? Se sim, quais são elas?
- 6.2) O que é mais importante para a prática do professor: estudar e adquirir mais conhecimento teórico ou conversar e trocar ideias com outros profissionais (colegas de trabalho)?

APÊNDICE C – ENTREVISTA DE ESTIMULAÇÃO DE RECORDAÇÃO 2

1) Práticas surpreendentes

1.1) Nesta aula houve alguma situação de estranhamento?

1.2) O que foi mais marcante nesta aula?

1.3) Se o professor fosse dar essa aula novamente, o que faria de diferente? Por quê? O que você quer dizer com isso? Por que uma atividade diferente seria a solução?

2) O professor como pesquisador

2.1) Observando sua própria prática, qual as suas reflexões, conclusões a respeito desta aula?

3) Ver e observar

3.1) Como protagonista desta situação, na opinião do professor, quais os aspectos pedagógico-musicais implícitos nesta aula que não são visíveis a olho nu?

4) Familiaridade

4.1) Considerando toda a sua caminhada como estudante, músico e professor de música, houve algo que lhe pareceu familiar?

4.2) E houve algo não familiar?