

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE MÚSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Cristiane Nogueira

**EDUCAÇÃO MUSICAL:**  
**VARIANTES DE PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO BÁSICO**

Belo Horizonte

2014

CRISTIANE NOGUEIRA

EDUCAÇÃO MUSICAL: VARIANTES DE PRÁTICAS DOCENTES NA ESCOLA  
BÁSICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música.

Linha de Pesquisa: Educação Musical

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Walênia M. Silva

Belo Horizonte  
UFMG  
2014

N776e

Nogueira, Cristiane

Educação musical: variantes de práticas docentes na escola básica / Cristiane Nogueira. –2014.

142 fls., enc.

Gerais,

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas

Escola de Música

Orientadora: Pro<sup>a</sup>. Dra. Walênia Marília Silva

1. Música – Instrução e ensino. 2. Práticas pedagógicas.
2. Música na escola. I. Título. II. Silva, Walênia Marília.
- III. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Música



Universidade Federal de Minas Gerais  
Escola de Música  
Programa de Pós-Graduação em Música

Dissertação defendida pela aluna CRISTIANE MAGDA NOGUEIRA DE SOUZA, em 05 de setembro de 2014, e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras:

---

Profa. Dra. Walênia Marília Silva  
Universidade Federal de Minas Gerais  
(orientadora)

---

Profa. Dra. Maria Tereza Mendes de Castro  
Universidade Federal de Ouro Preto

---

Profa. Dra. Jussara Rodrigues Fernandino  
Universidade Federal de Minas Gerais

Para meu pai, Natalino.

Para Joana e Maria, sempre!

“O temor do Senhor é o princípio da sabedoria.”

(Sábio Salomão)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que de modo maravilhoso me conhece, me guia e me sustém, porque “os Teus olhos viram o meu corpo ainda informe, e no teu livro foram escritos todos os meus dias, cada um deles escrito e determinado, quando nem um deles havia ainda”;

Aos alunos, funcionários, professores e amigos do Instituto Santo Antônio de Pádua, por confiar no meu trabalho e viabilizar minha licença;

À CAPES, pelo apoio financeiro;

Aos alunos e professores da UFOP, pelas experiências compartilhadas;

Aos professores e funcionários do programa de Pós-Graduação da Escola de Música da UFMG, em especial às professoras Heloísa Feichas, Patrícia Furst Santiago e Glaura Lucas, com quem descobri novos textos, novos autores e diferentes pontos de vista;

À professora Regina Helena de Freitas Campos e ao professor Júlio Emílio Diniz Pereira, da Faculdade de Educação, por me receberem em suas classes e iluminarem minhas buscas;

À minha orientadora Profa. Dra. Walênia Silva, por conduzir meus questionamentos com paciência e generosidade;

Ao professor Júlio Emílio Diniz Pereira, pelas ricas contribuições durante minha qualificação;

Às professoras Tereza Castro e Jussara Fernandino que tomaram tempo lendo e avaliando meu trabalho para a defesa, e que trouxeram valiosas contribuições para a versão final;

À querida amiga Luciana Leão, que generosamente conduziu a correção ortográfica e gramatical do meu trabalho, numa barganha entre nossas paixões em comum: o piano e o Chico;

À Secretaria Municipal de Educação de Itabirito, em especial minha querida Ana Góis, por confiar em meu trabalho e viabilizar essa pesquisa junto às escolas;

Às diretoras das escolas em que a pesquisa foi realizada, que autorizaram minha entrada e permanência nas dependências das escolas;

Aos professores que participaram dessa pesquisa, compartilhando os detalhes de suas experiências e confiando-me suas práticas;

Aos colegas que iniciaram o mestrado comigo e dividiram suas expectativas e experiências durante as aulas e intervalos, em especial ao meu amigo Néstor Gurry, pela alegria e pelas caronas;

Aos amigos e familiares que me incentivaram, me animaram e me alegraram nesses dois anos, tornando-os mais leves;

À minha queridíssima Camila, amiga, irmã, companheira, pela disposição em me ouvir, pelas palavras de encorajamento, por me mostrar o caminho das pedras, por viver esse processo junto comigo, mesmo a quilômetros de distância;

À Lívia, Lucy e Nil que me receberam com carinho em sua casa sempre que precisei;

À minha família, minha mãe Lacir, minha grande incentivadora, meu pai Natalino, por não me deixar esquecer a importância das coisas simples, meus irmãos Ageu e Fabiano, e minhas irmãs Nilcéia e Eliane. Saber que estão torcendo por mim é confortante. Nil, obrigada pelas madrugadas de estudo (valeram a pena, hein!), por se interessar pelo meu trabalho e lê-lo pacientemente e por ter sempre uma palavra de esperança e consolo;

Ao meu marido Márcio, às minhas filhas Joana e Maria e à Dona Raimunda, meu braço direito. Jô, obrigada por ser prestativa, se preocupar comigo e se interessar pelo meu trabalho; você é a garota de dez anos que mais entende de pesquisa qualitativa no mundo. Maria, obrigada por me fazer parar para receber seus abraços, beijinhos e carinhos sem fim; eles sempre me davam novo ânimo. Márcio, meu amor, sei que passar essa fase comigo não foi fácil, por isso te agradeço por continuar ao meu lado todos esses anos, suportando minhas variações de humor, minhas ausências, meu distanciamento; você é meu porto seguro, onde quero estar, em tempos de paz ou de guerra; à você, meu desejo e minha alegria.



*“Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada.”*

*Paulo Freire*

## RESUMO

Este trabalho compreende uma pesquisa sobre o professor de música, com foco em sua prática no contexto da escola de Educação Básica. Partindo do pressuposto de que esses profissionais produzem um conhecimento prático, pautado em suas diversas experiências adquiridas ao longo da vida e nas condições de seu trabalho, a pesquisa teve como objetivo geral investigar como se consolida a prática do professor de música na escola de Educação Básica e guiou-se pelas seguintes questões: como os educadores musicais desenvolvem suas práticas educativas? Quais as estruturas que lhes dão significado? Quais concepções e conhecimentos justificam suas ações metodológicas na sala de aula? A metodologia adotada para esta investigação compreendeu um estudo multicaso de abordagem qualitativa, tendo entrevistas e observações como principais instrumentos de coleta de dados. Como marco delimitador, concentrei-me no programa de música da Secretaria Municipal de Educação de Itabirito/MG, fundado em 2005, debruçando-me nas práticas de três professores que integram o programa. A análise dos dados ocorreu em dois momentos distintos, contribuindo para uma compreensão do tema tanto numa perspectiva singular quanto global. Em primeiro lugar, cada professor participante foi compreendido como um caso único e completo em si, organizado em três categorias que versavam sobre a formação musical inicial, a formação acadêmico-profissional e a prática docente propriamente. Posteriormente, realizei uma análise transversal orientada pelas questões da pesquisa, culminando nas três categorias que constituem as categorias de análise, as quais denominei Variantes da Prática Docente em Música. Os resultados desta investigação apontam que as variantes da formação, da coletividade e da interferência colaboram para uma prática docente não linear, dinâmica e plural, remetendo à formação do professor, às relações com outros profissionais da área e à dinâmica instável da sala de aula.

**Palavras-chave:** prática docente, música na escola, estudo multicaso.

## **ABSTRACT**

This master thesis is an investigation about the music teacher, focused on his practice in elementary school. This research investigated how the teaching consolidates his teaching practice. The main research questions are: how do music educators develop their educational practices? Which structures give meaning to them? Which concepts and knowledge justify their methodological actions in the classroom? The methodology adopted for this research comprised a multicase qualitative study and the main tools for data collection were interviews and observations. I focused on the practices of three general music teachers from the music program of the Municipal Office Education in Itabirito/MG, founded in 2005. The data analysis occurred in two distinct phases, contributing to an understanding of the subject both a unique as global perspective. First, each teacher was observed as a single full case itself, organized into three categories that focused on their initial musical training, academic and vocational training and teaching practice. Subsequently performed a cross-sectional analysis guided by the research questions, culminating in three others categories that constitute the research findings, the variants of music teaching practices. The results of this investigation showed that variants of the training, community and interference collaborate for a nonlinear, dynamic and plural teaching practices, referring to teacher training, the relations with others professionals in the field of music and the unstable dynamics of the classroom.

**Keywords:** teaching practice, music on school, multiple case studies.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Perfil dos participantes da pesquisa.....	33
FIGURA 2 – Exemplo de perguntas da primeira parte da entrevista.....	38
FIGURA 3 – Exemplo de perguntas da segunda parte da entrevista.....	39
FIGURA 4 – Exemplo de perguntas da terceira parte da entrevista.....	39
FIGURA 5 – Exemplo de perguntas da quarta parte da entrevista.....	40
FIGURA 6 – Cronograma de entrevistas.....	40
FIGURA 7 – Cronograma de Observações Professor Antônio.....	43
FIGURA 8 – Cronograma de Observações Professora Liddy.....	44
FIGURA 9 – Cronograma de Observações Professor Heitor.....	44

## **LISTA DE VINHETAS**

VINHETA 1 – Transcrição parcial da aula observada do Professor Antônio.....	59
VINHETA 2 - Transcrição parcial da aula observada do Professor Antônio.....	64
VINHETA 3 - Transcrição parcial da aula observada da Professora Liddy.....	77
VINHETA 4 - Transcrição parcial da aula observada da Professora Liddy.....	80
VINHETA 5 - Transcrição parcial da aula observada do Professor Heitor.....	91
VINHETA 6 - Transcrição parcial da aula observada do Professor Heitor.....	97

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	16
O tema: o pensamento do professor e a prática docente.....	19
Estrutura do trabalho.....	22
<b>Capítulo 2 – Metodologia</b> .....	24
2.1 A pesquisa qualitativa e o estudo multicaso.....	24
2.2 Delimitação do contexto e participantes da pesquisa.....	28
2.2.1 Contexto histórico e musical da cidade de Itabirito.....	28
2.2.2 Música nas escolas de Itabirito – breve histórico.....	30
2.2.3 Escolha dos Participantes.....	32
2.2.4 Perfil das Escolas.....	34
2.2.5 Questões Éticas.....	35
2.3 Instrumentos de Coleta de Dados.....	36
2.3.1 Entrevistas.....	37
2.3.2 Observações.....	41
2.3.2.1 Notas de Campo.....	45
2.3.4 Análise dos dados.....	46
2.3.4.1 Vinhetas de observação e textualização.....	48
2.4 Categorias de análise.....	49
2.4.1 Análise individual dos casos.....	49
2.4.1.1 Formação musical inicial.....	50
2.4.1.2 Formação acadêmico-profissional.....	50
2.4.1.3 Prática docente.....	51
2.4.2 Análise transversal.....	51

<b>Capítulo 3 - Variação Nº 1 – Professor Antônio.....</b>	<b>53</b>
3.1 Formação musical inicial.....	54
3.2 Formação acadêmico-profissional.....	55
3.3 Prática docente.....	57
<b>Capítulo 4 – Variação Nº 2 – Professora Liddy.....</b>	<b>71</b>
4.1 Formação musical inicial.....	72
4.2 Formação acadêmico-profissional.....	73
4.3 Prática docente.....	77
<b>Capítulo 5 – Variação Nº 3 – Professor Heitor.....</b>	<b>85</b>
5.1 Formação musical inicial.....	86
5.2 Formação acadêmico-profissional.....	86
5.3 Prática docente.....	90
<b>Capítulo 6 - As variantes da prática docente em música – uma análise transversal.....</b>	<b>100</b>
6.1A prática docente em música e a variante da formação.....	102
6.2 A prática docente em música e a variante da coletividade.....	106
6.3 A prática docente em música e a variante da interferência.....	111
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>117</b>
<b>Referências.....</b>	<b>121</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>129</b>





## Introdução

Ao analisar a história da Educação Musical no Brasil, pode-se considerar, guardadas as devidas proporções, que seu desenvolvimento na escola de Educação Básica sempre refletiu interesses que emergiram fora da escola. Em outras palavras, os fatores que colaboraram para a implantação de políticas públicas na área, bem como seu aperfeiçoamento, refletiram muito mais os anseios exteriores do que as demandas oriundas de dentro da escola, da Educação propriamente. Este é o caso, por exemplo, do trabalho musical efetuado pelos jesuítas no princípio da colonização brasileira que, visualizando apenas o potencial dogmático da música, incluiu-a nos currículos escolares, desconsiderando as experiências indígenas neste campo. Muitos anos depois, na implantação do Canto Orfeônico, também encontramos nuances desta perspectiva, uma vez que as três finalidades básicas do projeto – disciplina, civismo e educação artística – camuflavam certa inclinação política mais ampla.

Mas em um movimento gradativo, desde meados do século XX, as temáticas que têm discutido questões relacionadas à aprendizagem, aos aspectos culturais, à relação professor-aluno têm concebido os espaços educativos, de maneira geral, como ambientes geradores de conhecimentos, capazes de redimensionar ações políticas e formativas. Esse movimento de valorização da escola como espaço de aprendizagem também agrega a concepção de que o professor inserido neste ambiente produz um conhecimento prático, pautado nas suas diversas experiências adquiridas ao longo da vida e às condições de seu trabalho. Logo, esse conhecimento docente, quando investigado e reconhecido como tal, pode propiciar a compreensão de diversos aspectos que envolvem o ensino, como a transmissão dos conteúdos, a aprendizagem dos alunos e a organização da sala de aula, dentre outros, fomentando melhorias na formação do professor, nos currículos, na educação.

No caso da Educação Musical, sua crescente ocupação nos espaços escolares tem fomentado a curiosidade sobre diversas questões da área, como quais conteúdos ensinar, qual currículo, qual repertório, quais objetivos buscar, enfim, qual prática educativa adotar neste contexto. De fato, desde a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, e mais

atualmente com a aprovação da Lei 11.769/2008<sup>1</sup>, observa-se um crescente interesse por conhecer melhor sobre os processos de ensino musical na Educação Básica, suas particularidades e generalidades.

Uma vez que o campo vem se consolidando no cenário da Educação Básica brasileira, com experiências iniciadas, inclusive muito antes da aprovação da referida Lei, como no caso de Vitória/ES (2005), Mogi das Cruzes/SP (2002), e Itabirito/MG (2005), parece-me urgente voltar o olhar para este contexto, em especial para o fazer pedagógico do professor de música, buscando nas ações desses, respostas para os desafios com os quais nos deparamos. Nesse sentido, corroboro a ideia de que o professor de música deve ser reconhecido

... como sujeito de um fazer e um saber. (...) sujeito da prática pedagógica, que centraliza a elaboração crítica (ou a-crítica) do saber na escola, que mediatiza a relação do aluno com o sistema social, que executa um trabalho prático permeado por significações – ainda que concretizados numa rotina fragmentada. Sujeito de um fazer docente que precisa ser respeitado em sua experiência e inteligência, em suas angústias e em seus questionamentos, e compreendido em seus estereótipos e preconceitos. Sujeito que deve ser reconhecido como desempenhando papel central em qualquer tentativa viável de revitalizar a escola (pública), pois se é sujeito, é capaz de transformar a realidade em que vive. (DIAS-DA-SILVA, 1998, p. 38, Apud BEINEKE, 2000, p. 22).

Este trabalho, portanto, compreende uma pesquisa sobre o professor de música, com foco em sua prática. A motivação para o tema surgiu a partir de minha atuação como coordenadora de Educação Musical da Secretaria Municipal de Educação de Itabirito, Minas Gerais. Nesta função, uma de minhas atribuições era orientar e dar suporte pedagógico e metodológico aos professores de música que atuavam diretamente nas salas de aula. Nessa experiência, pude observar que os docentes da equipe possuíam pensamentos muito divergentes sobre o ensino e a prática musical nas escolas, não se sentindo motivados em compartilhar suas experiências, nem interessados em refletir sobre os possíveis aspectos comuns entre elas. Logo, tal condição gerava isolamento por parte de alguns professores e bloqueio a qualquer iniciativa que surgisse para o melhoramento da prática desses, bem como do programa em geral.

---

<sup>1</sup>A Lei 11.769/2008 foi sancionada em 18 de Agosto de 2008 pelo presidente Luíz Inácio Lula da Silva e estabelece a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas de educação básica. Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm), acessado em 29.06.2014 às 10:47

Compreendendo que uma mudança em qualquer prática educativa ocorre, inicialmente, mediante à reflexão dos aspectos pessoais, sociais e profissionais que a envolve, uma vez que “quando os professores descrevem, analisam e fazem inferências sobre eventos de sala de aula, eles estabelecem seus próprios princípios pedagógicos” (MIZUKAMI et al, 2006, p. 49), percebi que minha postura deveria ser a de conhecer a realidade da prática daqueles professores, aprofundando nos detalhes de suas experiências formativas, em seus contextos de atuação, nos modos como conduziam suas aulas. Uma vez que, naquela ocasião, não houve tempo para prosseguir desse modo, já que me desliguei do programa pouco tempo depois, encaminhei essas questões para a presente pesquisa de mestrado, adaptando-as às condições do curso sem, contudo, desviar-me do foco principal investigado, a saber, a prática docente em música.

Nesse sentido, o presente trabalho buscou uma inversão de perspectiva para se compreender o ensino musical, a partir da voz dos próprios professores e de suas próprias ações concretas dentro da escola. Meu objetivo geral foi investigar como se consolida a prática docente do professor de música na escola de Educação Básica, guiando-se pelas seguintes questões: como os educadores musicais desenvolvem sua prática educativa? Quais as estruturas que lhe dão significado? Quais concepções e conhecimentos justificam suas ações metodológicas na sala de aula?

Como marco delimitador da pesquisa, concentrei-me no programa de música da Secretaria Municipal de Educação de Itabirito/MG, fundado em 2005 e, portanto, com uma trajetória consolidada, ainda que com muitos desafios a vencer. Mais especificamente, debrucei-me nas práticas de três professores, realizando um estudo multicaso, sendo que os dados foram coletados mediante entrevistas semi-estruturadas e observações. Após a análise individual dos casos, realizei uma análise transversal, procurando relacioná-los com as questões centrais do trabalho e tentando compreendê-los como um conjunto. Desse procedimento surgiram os achados principais da pesquisa que, organizados e discutidos em três categorias, refletem o caráter temporal, contextual e desenvolvimental da prática docente em música.

Por reconhecer que a temática da pesquisa tem sido abordada sob diferentes ângulos, especialmente a partir dos trabalhos de BEINEKE (2000), DEL BEN (2001), BELLOCHIO (2003) AZEVEDO (2007), ABREU (2011) e GAULKE (2013), que investigaram o tema à luz das práticas dos estagiários em música, dos professores iniciantes e da prática pedagógica

de educadores musicais em condições específicas, minha contribuição firma-se em compreender as variantes do tema sob a ótica das especificidades que envolvem o ensino da música no contexto da escola de Educação Básica. Nesse sentido, a relevância desse trabalho não está no caráter geral do tema, uma vez que já existem importantes contribuições científicas na área, mas na busca por conhecer mais profundamente a educação musical praticada no município de Itabirito/MG.

### **O tema: o pensamento do professor e a prática docente**

Ao investigar a prática docente, deve-se ter em mente que esta temática está inserida em um campo mais amplo, a saber, as pesquisas sobre o pensamento do professor. Estas, por sua vez, estão voltadas à compreensão dos processos que envolvem o pensar e o fazer do professor em sala de aula, ou, como salienta Braz (2007):

O termo pensamento do professor, no sentido amplo, está relacionado com o modo como os professores pensam, conhecem, representam a realidade educativa, a sua profissão e, conseqüentemente, como solucionam os problemas cotidianos inerentes ao ensino, como constroem suas convicções, seus planejamentos, suas histórias de vida. (BRAZ, 2007, p. 366).

Surgido na década de 1970, a partir da realidade educacional americana, o paradigma investigativo sobre o pensamento do professor pode ser considerado como uma possibilidade de ruptura com o sistema predominante até então, que concebia os professores como técnicos executores de tarefas estabelecidas por agentes externos às realidades educativas. Nesse novo modo de pensar a educação, o ensino é entendido como uma atividade reflexiva (CALDERHEAD, 1981, apud DEL BEN, 2001) e o professor como um agente clínico, "que toma decisões profissionais, que pensa e reflete de forma ativa, tem suas crenças e manifesta atitudes" (BRAZ, 2007).

Nessa perspectiva, as pesquisas que investigavam a prática docente moveram-se, desde então, em busca de significação. Se antes de 1980, a temática contribuía para distanciar a produção acadêmica da realidade da escola, tomando o professor, a sala de aula e o ambiente escolar, propriamente, como meros objetos de pesquisa, após esse período inicia-se

um movimento em favor de uma prática docente compreendida em sua essência como espaço e momento de produção de conhecimento (DINIZ-PEREIRA&LACERDA, 2009).

Nesse sentido, duas vertentes se desenvolvem: a primeira reconhece a importância de uma pesquisa realizada pelo próprio professor, sobre sua própria atuação e prática profissional, permitindo uma investigação *na* prática docente, “compreendida como discussão permanente acerca do currículo, da prática e da problemática social, (...) que possibilita a professores e professoras das escolas se firmarem na qualidade de sujeitos que autogerenciam sua própria formação realizada” (DINIZ-PEREIRA&LACERDA, 2009, p. 1232).

A segunda, foco do presente trabalho, considera a necessidade de se conhecer *sobre* a prática docente, a partir das perspectivas desses professores, procurando compreender como suas vivências, crenças, experiências formativas e contexto são estruturados na realidade da sala de aula. Desse modo, a prática docente é entendida como singular, variável e desenvolvimental, exigindo uma “atuação inteligente e flexível, situada e reativa, produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte” (ALARCÃO, 1996, p. 13 Apud BEINEKE, 2000, p. 28).

No campo da Educação Musical, ambas vertentes têm sido alvo de alguns pesquisadores, uma vez que acredita-se que o conhecimento e a compreensão da realidade das escolas, da sala de aula, e da natureza das ações dos professores de música podem contribuir para a superação dos problemas comumente enfrentados por esses profissionais, como a desvalorização da disciplina no espaço escolar e seu caráter utilitarista, a falta de sistematização e sua aplicação descontextualizada, bem como os problemas referentes à formação docente (DEL BEN, 2001).

Para Beineke (2000), "as pesquisas sobre o pensamento do professor têm o objetivo de compreender a forma como ele concebe e justifica suas ações pedagógicas, seus problemas, seu fazer e o contexto que delimita a sua atuação" (BEINEKE, 2000, p. 9). Logo, em seu trabalho, essa pesquisadora centrou-se na experiência de três professoras de música atuantes no Ensino Básico, investigando quais os conhecimentos práticos orientavam suas práticas educativo-musicais. As conclusões da pesquisa apontaram que os conhecimentos práticos dos professores não são representados por uma "teoria", mas por "teorias em ação", orientados por conhecimentos pessoais, sociais e situacionais (BEINEKE, 2000).

As pesquisas sobre o pensamento do professor também destacam o papel deste no processo educativo. Logo,

O professor é visto como figura fundamental por ser reconhecido como sujeito de suas próprias ações educativas, como profissional que analisa, interpreta e reflete sobre as situações com as quais tem de lidar, como prático que possui teorias, sendo, portanto, capaz de gerar saberes sobre o ensino. (DEL BEN, 2001, p. 2).

Em suas investigações, Del Ben (2001) pesquisou "como as concepções e ações de educação musical de professores de música configuram a prática pedagógico-musical em escolas do Ensino Fundamental" (DEL BEN, 2001, p. 7). Dentre os achados do trabalho, ela discute como as concepções e ações dos professores são sustentadas por um quadro de referências, dirigem-se à prática e dela se alimentam e possuem um caráter social radical.

Além desses trabalhos, a temática do pensamento do professor pode ser encontrada nas pesquisas que investigaram os modos como os professores de música se iniciam na profissão (GAULKE, 2013; ABREU, 2011), ou os saberes docentes incorporados em momentos distintos da docência, como o estágio (AZEVEDO, 2007). Há, portanto, um crescente interesse em conhecer o universo professoral e sua prática, pois, dentre outras possibilidades, considera-se que

Relacionar o pensamento com a ação dos professores significa, do ponto de vista investigativo, atentar para determinados aspectos da experiência profissional, capaz de promover uma base sólida para a formação dos professores, elevando a contribuição para a inovação educativa e o processo formativo. (BRAZ, 2007, p. 369).

Logo, a questão da prática docente apresenta-se indissociada da reflexão, pois “a experiência docente é o espaço gerador e produtor de conhecimentos, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre suas experiências” (GHEDIN, 2005, p. 135, apud BECHI, 2012, p. 31). No caso do professor de música, isso implica em que ele não apenas escolhe os recursos e métodos para suas aulas, delinea um conteúdo e o aplica, mas também se torne “capaz de analisar a própria prática e o contexto no qual ela ocorre, de avaliar diferentes situações de ensino/escolares, de tomar decisões e de ser responsável por elas” (MIZUKAMI, 2002, p. 51).

## **Estrutura do trabalho**

Durante o processo solitário de leituras, análises e escrita deste trabalho, tive como companhia o Concerto para piano nº 3 de Prokofiev<sup>2</sup>. Este talvez tenha sido um esforço para me manter conectada ao que de fato traz mais sentido à minha porção musicista. O trabalho acadêmico, em alguns casos, pode distanciar-nos do convívio social, da percepção transformadora do belo, mas a música, ao contrário, pode fazer-se a mais acolhedora das companhias. No meu caso, essa música, em especial, conseguiu transformar minha experiência investigativa em “sons para os ouvidos”, pois me ofereceu uma “variedade de objetos simbólicos de pensamento (...) [como] janelas que podem expandir nosso universo interior e refinar nossa percepção crítica do universo que nos rodeia” (FRANÇA, 2003a, p. 6, grifo meu).

No concerto de Prokofiev, o segundo movimento é construído na forma de Tema com Variação: o tema, uma marcha elegante, é apresentado pelo oboé, seguido de outros instrumentos de sopro e tendo as cordas da orquestra como um apoio ao fundo; as cinco variações que se seguem, mostram-se ora brincante, ora sombria, às vezes jazzística; em outras, repleta de glissandos, ou ainda num diálogo livre entre o piano e os demais instrumentos. As combinações são muitas, as sensações também.

De igual modo, este trabalho sempre me soou como um Tema e Variações, uma vez que a metodologia adotada, os professores investigados, seus contextos de atuação e os dados coletados são elementos que, combinados entre si, permitem algumas possibilidades de compreensão sobre o tema central. Logo, essa concepção formal pode ser encontrada na estruturação dessa dissertação, sendo que a prática docente compreende o tema principal, os casos investigados e os resultados discutidos, como também suas variações.

Na primeira parte do trabalho apresento as opções metodológicas que guiaram a investigação, delimitando seu contexto e seus participantes. Na segunda parte, as análises são destacadas em quatro capítulos subsequentes. Os capítulos três, quatro e cinco compreendem as análises individuais dos três casos investigados, três possibilidades de se compreender a prática docente em música, com personagens e contextos distintos, com ações referendadas

---

<sup>2</sup>Serguei Prokofiev (1891-1953), compositor e pianista russo.

por experiências e crenças singulares. Já no capítulo seis, destaco como as contribuições particulares dos casos podem revelar aspectos da prática docente em música numa visão mais global, oferecendo ao leitor três variantes que permeiam o tema. Por fim, como numa coda, realizo uma reflexão panorâmica de todo o trabalho, ponderando sobre as possíveis contribuições deste para a área da Educação Musical, destacando os desafios do campo tanto no contexto da cidade de Itabirito, como de modo mais amplo.



## Capítulo 2

### Metodologia

O presente capítulo tem como objetivo apresentar as escolhas metodológicas adotadas para a realização da pesquisa. Em sua primeira parte, destaco o referencial teórico que fundamenta essas escolhas, dialogando com os principais autores da área. Em seguida, exponho o cenário em que a pesquisa foi realizada, delimitando seu contexto e apresentando os sujeitos dessa investigação. Destaco ainda, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e os caminhos adotados para a análise das informações obtidas. Por fim, apresento as categorias de análise que emergiram dos dados coletados.

#### 2.1 A pesquisa qualitativa e o estudo multicaso

A presente pesquisa se insere numa metodologia de abordagem qualitativa que, segundo Taylor & Bogdan (1986), possibilita flexibilidade em sua realização, colocando os pesquisadores diretamente no campo de trabalho, interagindo com os pesquisados, numa relação dinâmica e natural. Lüdke & André (1986) destacam ainda que “o estudo qualitativo, é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE & ANDRÉ, p.18).

Segundo Bresler (2000), o paradigma qualitativo tem sua característica fundamental no que a autora denomina de noção construtiva da realidade. Sua ênfase, portanto, está na

...descrição e interpretação “compactas”; com a inclusão de aspectos “emic”, aspectos internos, percepções e perspectivas; e com a abordagem holística de aproximação à realidade, que é entendida mais como um limite de tempo e contexto, do que governada por um conjunto de leis gerais (BRESLER, 2000, p. 6).

No campo da Educação Musical, esta abordagem de pesquisa, de acordo com a mesma autora, emergiu a partir da década de 1980, consolidando-se no início do século XXI, o que denota, portanto, um histórico recente e em desenvolvimento. Desde então, a abordagem qualitativa em pesquisas músico-educativas tem colaborado para um conhecimento mais aprofundado da área, pois tem contemplado sua variedade de contextos culturais, institucionais e pessoais (BRESLER, 2000).

A compreensão de que a investigação qualitativa possibilita uma atuação direta no campo de trabalho se apoia em Bogdan & Biklen (1994), que utilizam o termo em oposição aos estudos “conduzidos em laboratório ou noutros locais controlados pelo investigador” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 17). Esses autores ainda destacam que:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 48).

Desse modo, ao investigar sobre a prática dos professores de música, meu campo de investigação concentrou-se na escola, mais propriamente no ambiente da aula de música, constituído por todas suas variantes naturais, como a espontaneidade dos alunos, a atuação docente e a fluência da aula. Corroborando Lüdke & André (1986), entendo que

As circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 12).

Na mesma direção, a interação com os sujeitos investigados possibilitou compreender os aspectos subjetivos, culturais e sociais que dão significado às suas práticas, ao seu modo de viver, às suas escolhas profissionais. Nessa perspectiva, tais sujeitos “são considerados agentes que, ativamente, constroem a realidade social a partir do modo como percebem, compreendem e interpretam seus comportamentos e os comportamentos de outros” (DEL BEN, 2001, p. 66).

Neste trabalho, como será detalhado posteriormente, os objetos investigados inserem-se em um contexto específico, a saber, o ensino de música nas escolas de Educação Básica do município de Itabirito. Tal delimitação poderia ser apropriada para qualificar a metodologia

utilizada como um estudo de caso, afinal, “o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”, como salienta Stake (1994, p. 236).

Considero, entretanto, que tal contexto abarca múltiplas realidades, representadas pelos professores, pelo público de alunos atendidos e pelas escolas. Sendo assim, os aspectos biográficos, experiências formativas e profissionais, relações com a escola e com a educação musical que cada um deles sustenta os tornam objetos únicos dentro desse cenário. Desse modo, ao delimitar o objetivo geral deste trabalho, que buscou investigar sobre a prática pedagógico-musical dos professores de música do referido contexto, a estratégia de investigação mais apropriada pareceu-me a utilização do estudo multicaso<sup>3</sup>, pois considerei cada profissional participante como um caso singular.

Ainda que se encontrem diferentes terminologias para esse tipo de investigação, a diferença entre o estudo de caso e o estudo multicaso parece ser uma questão que envolve o número de objetos investigados. Bresler & Stake (1992) bem como Bogdan & Biklen (1994) adotam o termo “estudo de casos múltiplos” para delinear a escolha do pesquisador por estudar duas ou mais unidades, em contraste com a opção do caso único.

Assim, as características fundamentais de um estudo de caso também sustentam o estudo multicaso, especialmente aquelas que se referem à profundidade e à complexidade com que esse deve ser retratado. Tais características podem ser assim sintetizadas: 1) os estudos de caso visam à descoberta, considerando o dinamismo da construção do conhecimento, e, portanto, seu caráter em aberto; 2) enfatizam a interpretação em seu contexto real; 3) buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; 4) usam uma variedade de fontes de informação; 5) revelam experiências únicas e particulares ao mesmo tempo em que permitem generalizações e transferência das experiências relatadas por parte dos leitores; 6) procuram representar os diferentes e - às vezes - conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; e 7) utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (LÜDKE & ANDRÉ, 1986; AZEVEDO, 2007).

Para uma melhor compreensão dessa metodologia é importante ressaltar que esse tipo de estudo não é um estudo de uma coletividade, mas um “estudo tipo instrumental estendido a vários casos” (STAKE, 1994, p. 237). O autor reconhece que a atividade humana envolve

---

<sup>3</sup>O termo original apresentado por Stake (2006) compreende ora “multicase study”, ora “multiple case study”. Baseada numa tradução livre adotarei no presente trabalho a terminologia estudo multicaso.

tanto a realidade pessoal quanto a coletiva, e que essas duas condições “se conectam, se sobrepõem, se unem, mas são visivelmente diferentes<sup>4</sup>” (STAKE, 2010, p. 18). Neste trabalho, portanto, mesmo considerando o tema geral e o contexto específico, a ênfase está nas particularidades de cada caso escolhido, porque entendo que “o que acontece no campo pessoal é muito mais significativo do que a separação das relações coletivas<sup>5</sup>” (STAKE, 2010, p. 18). Como salienta o autor:

O verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização. Pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz. A ênfase é colocada na singularidade e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso. (STAKE, 2007, p. 24)

Por outro lado, reconheço que ao penetrar-me detalhadamente nos casos escolhidos, almejo compreender um pouco mais sobre a prática docente musical no contexto da escola de Educação Básica de maneira geral sem, contudo, fazer qualquer juízo de valor aos casos investigados. Embora não se encontrem procedimentos formalizados para abordar a relação entre os casos (BRESLER & STAKE, 1992), é possível realizar, posteriormente, uma análise transversal perpassando todos os dados, procedimento realizado na presente investigação.

É importante ressaltar que, assim como em um estudo de caso único, a investigação com estudo multicaso não se dá por amostragem. Ainda que um estudo coletivo possa ser concebido “com maior preocupação quanto à sua representatividade, (...) é difícil defender a representatividade de uma pequena amostra” (STAKE, 2007, p. 20). Neste sentido, ressalto que a escolha dos casos não denota a representatividade do ensino musical do município em questão, mas, ao contrário, possibilita o conhecimento e a compreensão da prática docente musical nas escolas investigadas.

---

<sup>4</sup>“The two realities connect, they overlap, they merge, but they are recognizably different.” (STAKE, 2010, p. 18).

<sup>5</sup>“What happens individually is much more than the separation of collective relationships.” (STAKE, 2010, p. 18).

## 2.2 Delimitação do contexto e participantes da pesquisa

### 2.2.1 Contexto histórico e musical da cidade de Itabirito

A exploração do ouro pelo interior do Brasil, a partir do século XVII, contribuiu para o surgimento de diversos povoados que constituíram, posteriormente, importantes cidades das Minas Gerais, como Ouro Preto, Mariana, Sabará etc. Nesse mesmo contexto, foi fundado em 1706 o distrito colonial de Nossa Senhora da Boa Viagem de Itabira do Rio de Janeiro, cujo nome, "comprido, mas glorioso" (LIMA JR., 1950, apud SILVA, 1996, p. 22), buscou inspiração na imagem da santa presente no retábulo retirado da nau do capitão-mor Luiz de Figueredo Monterroyo<sup>6</sup>, seu fundador. Com sua expansão, no ano de 1724 a pequena vila foi elevada a distrito integrado do Município de Ouro Preto, passando a denominar Itabira do Campo. Somente cerca de 200 anos mais tarde, por ocasião de sua emancipação, em 1923, o município adquire seu nome atual, Itabirito, cujo significado é "pedra que risca vermelho".

Situada às margens da Rodovia dos Inconfidentes, estrategicamente entre a capital Belo Horizonte (aproximadamente 56 km) e Ouro Preto (45 km), cidade Patrimônio da humanidade, Itabirito possui, de acordo com o censo de 2010<sup>7</sup>, aproximadamente 45.500 habitantes. A extração de minério, principal atividade econômica da cidade, entretanto, proporciona um fluxo bem maior de pessoas, dinamizando o comércio e a cultura local.

Nesse sentido, o contexto intimista, "entre serras engastadas"<sup>8</sup>, contribuiu, desde os tempos mais longínquos, para o cultivo e preservação da arte mineira na cidade, quer através de seu representante gastronômico, o pastel de angu<sup>9</sup> ou pelo seu talento musical. Este, a

---

<sup>6</sup> Luiz de Figueredo Monterroyo foi capitão-mor da armada real, que em 1706 pediu dispensa de seu serviço no mar para empreender expedição em busca do ouro nas Minas Gerais. Além de diversos tripulantes, acompanhou o Francisco Homem Del Rey, piloto da nau capitânia Nossa Senhora da Boa Viagem (Silva, 1996);

<sup>7</sup> Fonte: <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/populacao.php?lang=&codmun=313190&search=minas-gerais|itabirito|infograficos:-evolucao-populacional-e-piramide-etaria>, acessado em 12.01.2014 às 22:34;

<sup>8</sup> Descrição feita pelo Pe. Francisco Xavier, em canção que homenageia a cidade;

<sup>9</sup> Quitute criado pelas escravas Philó e Maria Conga no século XIX, que aproveitavam a sobra do angu, complementando-a com recheio de umbigo de banana e restos de carne, frito na banha de porco. O prato foi registrado como Patrimônio Imaterial através do decreto nº 9125, de 10 de Dezembro de 2010 e hoje em dia, incorpora recheios mais sofisticados. (Fonte <http://www.itabirito.mg.gov.br/nossaCidade-cultura>, acessado em 12.01.2014, às 23:07);

propósito, merece um olhar mais aprofundado, pois permite ampliar o contexto em que esta pesquisa emergiu.

É interessante observar que a cultura musical mineira, presente em diversas localidades, também encontrou solo fértil em Itabirito, representada pelas duas bandas civis, uma já centenária, pelos corais, dentre outros grupos. A Corporação Musical Santa Cecília, por exemplo, foi fundada em 1896 e, desde então, atua na formação musical de crianças e jovens. Anos mais tarde, outra corporação se estruturava, a Corporação Musical União Itabiritense, ou Banda Nova. Esses ambientes têm contribuído para o ensino instrumental de várias pessoas da comunidade, resgatando e preservando o repertório musical das bandas civis, além de atualizá-lo com arranjos e composições mais modernas.

Na década de 1970, o pároco da Matriz da Boa Viagem, Pe. Francisco Xavier Gomes empreendeu uma importante missão. Por iniciativa própria, fundou um coral de meninos cantores com as crianças que moravam nas redondezas da igreja, o Coral Canarinhos de Itabirito. Tendo o canto coral como atividade inicial, o padre não tardou a incluir aulas de musicalização através da flauta doce, influenciando outras gerações de músicos. Atualmente, com 40 anos de existência, a entidade possui cinco coros e oferece aulas gratuitas de violão, flauta doce, violino e violoncelo, atendendo aproximadamente duzentas crianças, adolescentes e jovens. A instituição é gerida por um corpo diretor voluntário e um corpo pedagógico formado, na sua maioria, por professores que iniciaram suas atividades musicais na própria instituição, quando crianças.

Outra importante entidade musical da cidade é a Academia Libre Cantare, fundada em 2001 pelo maestro Leandro Dantas, ex-cantor do Coral Canarinhos. Considerada de utilidade pública, a instituição oferece aulas gratuitas de violão, flauta doce, musicalização e técnica vocal, além da prática coral. O corpo pedagógico da entidade é formado por ex-alunos das bandas civis, do Coral Canarinhos de Itabirito e do próprio grupo.

Optei por mencionar apenas as entidades supracitadas por considerar que os demais grupos e espaços que promovem o ensino da música, além dos compositores e artistas da cidade são, de modo geral, originários desses ambientes. Ater-me à descrição, mesmo que sucinta desses grupos, corrobora situar o cenário em que essa pesquisa se passou. Além disso, apresenta subsídios que podem clarificar as razões pelas quais uma cidade do interior mineiro obteve êxito na implantação do ensino musical nas escolas de Educação Básica.

Nesse sentido, observo que as bandas civis e os corais, em especial, têm contribuído, há muito, para fomentar gerações de músicos e educadores musicais que, iniciados ainda na infância, tornam-se profissionais da área no futuro. Esse fato, inclusive, ocorreu com dois participantes dessa pesquisa, como exposto posteriormente.

### **2.2.2 Música nas escolas de Itabirito – breve histórico**

Como descrito acima, a música tem feito parte da sociedade itabiritense há bastante tempo. As oportunidades, contudo, ainda que abertas ao público em geral, e gratuitas, vinham sendo direcionadas a uma parcela limitada da população, uma vez que cada entidade possui suas limitações também. Era preciso uma ampliação das propostas de educação musical vigentes, capaz de alcançar um número máximo de cidadãos e, nesse sentido, a escola foi visualizada como um espaço potencial. Destaco que a proposta inicial para o ensino de música nas escolas partiu da Secretaria de Cultura, obtendo o aval e apoio da Secretaria de Educação Municipal, posteriormente.

Reconhecendo a escola como um espaço de acesso democrático à educação e ao conhecimento, e o valor do ensino artístico na formação integral das crianças e jovens, a inserção da música nas escolas municipais de Itabirito/MG se deu em 2005, a partir de um projeto piloto que integrava artes plásticas, música e teatro. A proposta era proporcionar vivências nessas três linguagens artísticas aos alunos das escolas municipais, que tinham as aulas no contraturno, no formato de oficinas. Posteriormente, foram oferecidas aulas de capoeira e *hip hop*.

Após seis meses de experiência, algumas escolas, por meio de suas respectivas diretoras, mostraram interesse em incluir as aulas na grade escolar dos alunos, atingindo com isso um número maior de participantes. Contudo, devido à organização curricular e à falta de profissional habilitado, apenas a música conseguiu ser incluída no currículo obrigatório, sendo oferecida assim, a todos os alunos regularmente matriculados das escolas.

Atualmente, o programa atende as sete escolas urbanas da rede, sendo que, uma dessas, acolhe alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e EJA, e outra, alunos da

Educação Infantil ao 9º ano do mesmo segmento. Duas escolas acolhem alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e as três restantes, alunos do 1º ao 5º ano do mesmo segmento.

Todas essas informações foram obtidas<sup>10</sup> junto à atual coordenadora da Educação Musical da Secretaria Municipal de Educação de Itabirito, que informou também que a música está inserida no currículo de todos os alunos do 1º ao 5º ano e na Educação Infantil, através de aulas regulares semanais, com cinquenta minutos de duração. Os alunos do 6º ao 9º ano participam de oficinas de violão, canto coral e/ou flauta doce, que ocorrem como atividades extracurriculares no contraturno. Essas atividades possuem carga horária variável, conforme as especificações de cada turma.

A equipe profissional do programa compreende uma coordenadora com habilitação específica em Licenciatura em Música e sete professores. Desses, dois são formados em Licenciatura em Música, quatro ainda estão em formação pelo mesmo curso e uma é estudante do curso de Licenciatura em História. A carga horária semanal média de cada integrante da equipe é de dezoito horas.

É importante destacar que todos esses profissionais são funcionários com contratos temporários de serviço, vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Itabirito. Desde a implantação do programa, diversos docentes passaram pelas escolas, gerando um fluxo variável de professores. Essa situação tende a mudar a partir de 2014, uma vez que, no final de 2013, ocorreu o primeiro concurso público da cidade visando a tal função específica, disponibilizando oito vagas para professores de música, para atuação nas escolas de Educação Básica.

A fim de clarificar todas as relações que envolveram este trabalho, considero importante relatar meu vínculo com o contexto investigado. Minha introdução ao programa descrito acima se deu profissionalmente, quando trabalhei na equipe que elaborou o projeto original e atuei como professora nas oficinas piloto. Após a inserção da música no programa curricular das escolas, atuei em seis, das sete escolas da cidade, nas turmas de 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, por aproximadamente três anos. Em outro período de três anos, eu me afastei do programa, retornando à equipe como coordenadora da área, junto à Secretaria de Educação da cidade, cargo que ocupei por aproximadamente vinte meses.

---

<sup>10</sup>Informações colhidas via email;



Relatar minha proximidade com o contexto investigado é um fato relevante neste trabalho, pois além de apresentar minha afinidade com o tema, colabora para compreender como o trâmite entre as escolas, a secretaria e os professores participantes foi possível. Além disso, essa associação possibilitou a complementação de algumas informações coletadas, uma vez que conheço e mantenho relação amistosa com as escolas e os professores que participaram da investigação. Por outro lado, observo que tal aproximação gera algumas dificuldades, como a de estabelecer o distanciamento devido entre pesquisador e objeto investigado.

Nesse sentido, reforço que, mesmo conhecendo o campo da pesquisa e os profissionais participantes, o trabalho investigativo respeitou todas as diretrizes do COEP - Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, instituição à qual este trabalho está vinculado, como descrito posteriormente.

### **2.2.3 Escolha dos Participantes**

O primeiro passo para o desenvolvimento da pesquisa foi um levantamento dos profissionais que atuavam no programa, recolhendo dados junto à Secretaria de Educação e à coordenadora do programa. De posse dessas informações, seis professores foram contatados via *e-mail* e convidados a responder um questionário simples, que envolvia questões como dados pessoais, profissionais, de formação acadêmica e perguntas objetivas sobre o tema central da pesquisa. O envio desse questionário não contemplou a professora com habilitação em história, uma vez que ela foi contratada depois desse período.

Como medida de triagem, a última pergunta do questionário indagava aos professores sobre o interesse em colaborar com a pesquisa, mediante à concessão de entrevista e autorização de observação de suas aulas. Quatro professores retornaram os *e-mails* respondidos, demonstrando interesse em participar ativamente da pesquisa, sendo três estudantes do curso de Licenciatura em Música e um com formação concluída há dez anos.

No passo seguinte, a formação acadêmica foi um critério adotado para elencar os participantes da pesquisa e, nesse sentido, optei por escolher, entre os professores estudantes, aqueles que já tivessem ao menos com metade do curso concluído, além do profissional com

formação completa. Desse critério de seleção emergiram três educadores, sendo um homem com idade entre trinta e trinta e cinco anos, uma mulher com idade entre vinte e vinte e cinco anos e outro homem com idade entre trinta e cinco e quarenta anos.

Com o intuito de preservar os sujeitos participantes de eventuais danos ou constrangimento, suas identidades foram substituídas por nomes inspirados em educadores musicais que prestaram contribuições significativas à área no Brasil, tais como Antônio Sá Pereira (1888-1966), Liddy Chiaffarelli Mignone (1891 – 1962), e Heitor Villa-Lobos (1887 – 1959). Ressalto, contudo, que na distribuição desses não houve a intenção de enquadrar os professores nos perfis dos personagens, nem mesmo em suas metodologias e ideais. A escolha foi aleatória, com exceção do professor Antônio que escolheu seu nome dentre os dois representantes masculinos.

Apresento a seguir, um quadro representativo do perfil dos participantes da pesquisa:

	Idade	Gênero	Tempo de serviço aproximado	Formação
Antônio	33 Anos	Masculino	Quatro Anos	Cursando 8º Período da Licenciatura em Música
Liddy	20 Anos	Feminino	Dois Anos	Cursando 6º Período da Licenciatura em Música
Heitor	38 Anos	Masculino	Oito Anos	Licenciado em Música desde 2003

Figura 1: Perfil dos participantes da pesquisa

#### 2.2.4 Perfil das Escolas<sup>11</sup>

Compreendendo que o contexto da atuação profissional, muitas vezes, é determinante para a prática docente, considero relevante ater-me à caracterização dos ambientes escolares atendidos pelos professores participantes deste estudo. Esta compreende uma descrição geral, haja vista que outros detalhes aparecem na descrição individual dos casos.

Sendo três docentes participantes, as escolas também são três, ou seja, cada professor trabalha em uma escola diferente, em uma região específica, atendendo um público também específico. Para identificação das escolas, utilizo os nomes das três primeiras letras do alfabeto grego: Alfa, Beta e Gama.

A escola Alfa foi fundada em 1910 e está localizada na região mais periférica da cidade, próxima a uma das saídas do município e entre uma siderurgia e uma fábrica especializada em peças e acessórios para carros. É a única escola que oferece a opção de tempo integral, e possui 274 alunos. As crianças atendidas possuem idade entre cinco e quatorze anos, frequentando turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A maioria das crianças que frequenta a escola reside em bairros da zona rural, com perfil sócio-econômico que varia de médio a baixo, e utilizam o transporte escolar para fazer o percurso de suas casas até a escola.

A escola Beta está localizada na região central da cidade, em um bairro semi-residencial de perfil sócio-econômico que varia de médio a alto. A escola funciona em três turnos, atendendo pela manhã alunos que cursam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e à tarde, aqueles que cursam entre o 1º e o 5º ano do mesmo segmento. À noite, a escola também atende alunos do programa de Educação de Jovens e Adultos, o EJA. O corpo discente da escola, cerca de 1230 alunos, é originário de todas as regiões da cidade e varia o perfil sócio-

---

<sup>11</sup> As informações quanto ao número de alunos e classes sociais atendidas foram fornecidas junto às secretarias das escolas. Os demais dados foram recolhidos durante as entrevistas com os professores que participaram deste estudo.

cultural. A escola foi fundada em 1990 e desde então, é considerada pela população como a melhor da cidade<sup>12</sup>.

A escola Gama foi fundada em 2006 e funciona em dois turnos. Pela manhã, atende alunos da Educação Infantil e das séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). À tarde, dirige-se aos alunos do 1º ao 5º ano do mesmo segmento. Possui 792 alunos e está localizada em um bairro de população com poder aquisitivo variável entre baixo e médio. A população da escola, portanto, é diversificada e oriunda de várias regiões, sendo que uma grande parte dos alunos necessita de transporte escolar para fazer o percurso casa-escola.

Em termos de ocupação, o professor Antônio leciona na escola Alfa, a professora Liddy na escola Beta e o professor Heitor na escola Gama.

### **2.2.5 Questões Éticas**

Para a execução desta investigação, todas as orientações exigidas pela normatização do COEP – Conselho de Ética em Pesquisa da UFMG – foram cumpridas. A primeira delas foi a inscrição e aprovação junto ao referido conselho, ocorrido entre os meses de Abril e Julho de 2013.

Após a seleção dos participantes para a pesquisa, os mesmos foram contatados pessoalmente, fazendo jus à autonomia individual defendida pela tradição nas pesquisas qualitativas. Desse modo, os sujeitos concordaram voluntariamente em participar, sem qualquer tipo de coerção física ou psicológica, assinando termo de consentimento após serem informados a respeito da natureza da pesquisa, sua duração e procedimentos.

Da mesma forma, respeitando a hierarquia organizacional do contexto investigado, obtive a autorização da Secretaria de Educação de Itabirito para a realização da pesquisa, como também de cada escola onde ocorreriam as observações, através de suas representantes legítimas, a saber, Secretária Municipal de Educação e diretoras.

---

<sup>12</sup>Sobre tal assunto, os resultados do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica de 2011, de acordo com o INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, apontam a escola em primeiro lugar nas séries iniciais e em terceiro lugar nas séries finais do Ensino Fundamental, no ranking municipal.  
Fonte: <http://sistemasprovaBrasil2.inep.gov.br/resultados/> Acessado em 25.01.2014 às 22h53min horas.

Os modelos de autorização seguem em anexo ao final deste estudo, sendo que os originais assinados serão mantidos sob minha guarda por tempo indeterminado, como medida de preservação das identidades dos envolvidos.

### **2.3 Instrumentos de Coleta de Dados**

Para Bresler (2000), o trabalho mais evidente do pesquisador em uma pesquisa qualitativa é a coleta de dados. A autora destaca que através dela, a problemática da pesquisa é investigada, possibilitando uma interpretação mais abrangente e genuína. Recolher os dados, entretanto, demanda tempo de convivência, em um processo em que o investigador entra no mundo dos sujeitos ao mesmo tempo em que continua do lado de fora deste, de modo que,

Tenta aprender algo através do sujeito, embora não tente necessariamente ser como ele. Pode participar nas suas atividades, embora de forma limitada e sem competir com o objetivo de obter prestígio ou estatuto. Aprende o modo de pensar do sujeito, mas não pensa do mesmo modo. É empático e, simultaneamente, reflexivo (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 113).

Nesse sentido, com o intuito de tornar tal processo mais satisfatório na aquisição dos dados, ao mesmo tempo em que natural no relacionamento entre as partes da pesquisa, optei por ferramentas típicas de coleta de dados nas pesquisas qualitativas, como as entrevistas e observações. Além disso, realizei uma análise documental com base em materiais cedidos pelos participantes e pela coordenação do programa de música nas escolas de Itabirito.

Invertendo a lógica das pesquisas sobre a prática docente, optei por realizar as entrevistas antes das observações, entendendo que tal procedimento me daria informações impossíveis de serem captadas através das observações, como exposto por Patton (1990):

Nós entrevistamos as pessoas para descobrir delas aquelas coisas que nós não podemos observar diretamente... Nós não podemos observar sentimentos, pensamentos, e intenções. Nós não podemos observar comportamentos que ocorreram em algum ponto anterior no tempo. Nós não podemos observar situações que excluam a presença de um observador. Nós não podemos observar como as pessoas têm organizado o mundo e os significados que elas atribuem ao que se passa no mundo. Nós temos que perguntar sobre essas coisas às pessoas. O propósito de entrevistar, então, é

permitir que entremos na perspectiva de outras pessoas<sup>13</sup>. (PATTON, 1990, p. 196 apud MERRIAN, 1998, p. 72. Tradução minha).

Nesse sentido, as entrevistas me deram subsídios para compreender o ambiente escolar, o perfil dos alunos, bem como a trajetória acadêmica dos professores e seus pensamentos sobre o ensino da música no espaço escolar. Todas essas informações direcionaram as observações realizadas posteriormente, fundamentando as práticas e condutas dos professores em sala.

### 2.3.1 Entrevistas

Para Bogdan & Biklen (1994), “uma entrevista consiste numa conversa intencional, (...) com a finalidade de recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 134). Os autores destacam a naturalidade com que essa ferramenta deve ser utilizada, semelhante a uma conversa entre amigos, embora sem perder o foco nas informações que se queira apurar.

É necessário, portanto, ter um plano de ação consistente, que englobe um roteiro de perguntas capazes de revelar as respostas que se busque enquanto pesquisadores. Ao mesmo tempo, tal roteiro precisa ser flexível, capaz de se adaptar às experiências e histórias dos entrevistados, bem como aos imprevistos. Este é o caráter de uma entrevista que podemos chamar de semi-estruturada. Em outras palavras, ela parte de certos questionamentos elaborados pelo pesquisador, mas, a partir dos retornos e comentários do participante, é reelaborada objetivando maiores esclarecimentos quanto ao assunto.

No presente trabalho, as entrevistas semi-estruturadas foram adotadas com a intenção de se investigar quais concepções e fundamentos norteavam as práticas pedagógico-musicais dos professores participantes, além de, como exposto anteriormente, nortear as observações.

---

<sup>13</sup> We interview people to find out from them those things we cannot directly observe... We cannot observe feelings, thoughts, and intentions. We cannot observe behaviors that look place at some previous point in time. We cannot observe situations that preclude the presence of an observer. We cannot observe how people have organized the world and the meanings they attach to what goes on in the world. We have to ask people questions about those things. The purpose of interviewing, then, is to allow us to enter into the other person's perspective. (PATTON, 1990, p. 196 apud MERRIAN, 1998, p. 72).

Para tanto, as perguntas foram elaboradas em quatro temas amplos, excluindo os dados pessoais que envolviam questões quanto à formação acadêmica, especificidades do trabalho, como carga horária semanal e número de alunos por turma. Além disso, algumas perguntas foram direcionadas para o tema da pesquisa, levantando informações sobre os objetivos do ensino musical na escola de Educação Básica, concepções quanto ao planejamento e à prática pedagógico-musical, aos conteúdos e metodologias adotadas, dentre outras.

A primeira parte da entrevista teve como tema a formação musical inicial dos professores, ou seja, aquela que antecede a entrada na universidade. Nesse tópico, procurei investigar como foi a inserção desses no universo musical, quais suas influências para o aprendizado de um instrumento, por exemplo, e as características e detalhes dessa experiência. Indiretamente, as perguntas visavam a averiguar que saberes fizeram parte da formação musical inicial dos professores para, em outro momento, traçar paralelos entre tal experiência e a prática docente atual.

Fale sobre sua experiência inicial com a música. Você recebeu influências familiares, de amigos, midiáticas, de algum professor, ou outras, para iniciar seus estudos?

Figura 2. Exemplo de pergunta da primeira parte da entrevista.

Na segunda parte da entrevista, direcionei as questões para a formação profissional dos sujeitos, visando a levantar dados que fundamentassem as escolhas profissionais desses. Uma constatação, ainda que preliminar, indicou que todos os participantes procuraram a universidade para uma formação performática-musical, ou seja, para aperfeiçoamento no seu instrumento particular e não propriamente com o intuito de se tornarem professores. Compreender como o campo da docência foi se clarificando na formação acadêmica desses professores foi possível graças a perguntas que envolveram as experiências de estágio e o envolvimento nas disciplinas da área educacional. Esta parte da entrevista também permitiu conhecer um pouco sobre a estrutura do curso de Licenciatura em Música, uma vez que todos os participantes da pesquisa frequentaram a mesma instituição de ensino, em períodos diferentes.

Fale sobre o motivo que o levou a cursar Licenciatura em Música.
Quais expectativas você almejava do curso? Elas foram satisfeitas?
Comente sobre a estrutura curricular do seu curso. Quais disciplinas você considera mais importantes para sua formação?
Você participa ou já participou de alguma experiência no campo educacional, como Estágio ou similar, durante sua formação acadêmica? Como foi essa experiência?

Figura 3: Exemplo de perguntas da segunda parte da entrevista.

A terceira sessão da entrevista apresentou algumas questões sobre o ensino da música na escola. Essas objetivaram situar as concepções dos professores quanto ao espaço da música no currículo, bem como a relação que a comunidade escolar estabelece com a disciplina e com o professor. Esses questionamentos geraram dados relevantes para se pensar o ensino musical em um nível global, ou seja, considerando a municipalidade do programa de música nas escolas de Itabirito.

Em sua opinião, a música deveria ou não fazer parte do currículo escolar? Por quê?
Como você vê a concepção da escola (direção, funcionários, professores regentes) sobre a aula de música na escola?
Em sua opinião, quais são os objetivos do ensino musical na escola?

Figura 4: Exemplo de perguntas da quarta parte da entrevista.

Finalmente, a última parte da entrevista foi direcionada para a experiência docente dos participantes propriamente. As perguntas evidenciaram a prática pedagógico-musical dos professores, suas concepções sobre planejamento, conteúdos e atividades adotadas, bem como seu ambiente de trabalho e a problemática da carreira docente, lançando luz sobre como esses projetavam suas ações em sala de aula. Como exposto anteriormente, essa seção procurou estabelecer alguma referência para as observações que seriam realizadas em seguida, auxiliando nas interpretações.



Como foi sua introdução na carreira docente? Qual sua maior motivação para se tornar um professor de música?
Quais os referenciais didáticos e pedagógicos você utiliza em sua prática?
Você tem contato com outros professores ou outros profissionais da educação musical? Caso sim, existe uma troca de experiência e/ou materiais entre vocês?
Você poderia elencar algumas dificuldades de sua profissão?
Como é realizado o planejamento de suas aulas? Que princípios você busca para esse planejamento?

Figura 5: Exemplo de perguntas da terceira parte da entrevista.

Todas as entrevistas foram realizadas na cidade de Itabirito, em horários estabelecidos de acordo com a disponibilidade de cada participante e em locais também definidos por eles. Elas foram realizadas entre os meses de Agosto e Outubro de 2013. Com o intuito de facilitar a transcrição, todas as entrevistas foram gravadas. A seguir, apresento um quadro representativo do cronograma das entrevistas:

	Dia da Entrevista	Local da Entrevista	Duração da Entrevista
Antônio	26/08/2013	Biblioteca Pública	77 minutos
Liddy	12/09/2013	Biblioteca da Escola	61 minutos
Heitor	28/10/2013	Lanchonete Café	58 minutos

Figura 6: Cronograma das entrevistas.

### 2.3.2 Observações

Uma vez que o objetivo central desta pesquisa compreende investigar a prática pedagógico-musical dos professores de música de Itabirito, a observação de tais práticas, as condutas e ações desses sujeitos em seus ambientes naturais de atuação pareceu-me indispensável. Sendo assim, essa foi a segunda ferramenta para a coleta de dados deste trabalho.

O ato de observar é inerente ao desenvolvimento humano. Compreende, como salientado por Laville & Dionne (2008), um importante papel na construção de nossos saberes, pois “revela-se certamente nosso privilegiado modo de contato com o real: é observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre ela” (LAVILLE & DIONNE, 2008 p. 176). Esse tipo de observação pode ser considerado natural, quase inconsciente. Para ter valor científico, necessita de objetivos bem delineados, planejamento e sistematização.

Ao ater-me às práticas dos professores, meu principal objetivo foi complementar os discursos desses, recolhidos durante as entrevistas. Além disso, eu tinha o propósito de conhecer mais detalhadamente suas realidades profissionais e as relações que estabeleciam em seus contextos específicos, adentrando-me em seus ambientes em busca de conhecimento,

não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 113).

À vista disso, adotei uma postura de espectadora nos processos observados, permitindo a livre atuação dos sujeitos, sem qualquer intervenção ou participação. Desse modo, me aproximei do que Adler & Adler (1994, p. 380, apud MERRIAN, 1998, p. 101) qualificam como pesquisador ou como “membro periférico” (peripheral membership role), em que a interação investigador-sujeito é minimizada em favor da não interferência no dinamismo natural do contexto investigado.

As atividades de observação do pesquisador são conhecidas do grupo; a participação no grupo é definitivamente secundária ao papel de coletor de informações. Utilizando este método, o pesquisador pode ter acesso a muitas pessoas e a uma vasta gama de informação, mas o nível de informação

revelada é controlado pelos membros do grupo investigado. (MERRIAM, 1998, p. 101) (...) Aqui, os pesquisadores “observam e interagem o suficientemente próximo para estabelecer uma identidade de informante sem participar nas atividades que constituem o núcleo dos membros do grupo<sup>14</sup>” (ADLER & ADLER, 1994, p. 380, apud MERRIAM, 1998, p. 101. Tradução minha).

Surgiram, contudo, momentos em que tive a oportunidade de esclarecer dúvidas e aprofundar alguns aspectos observados com os professores participantes. Isso sempre ocorreu ao final do módulo, sem a presença dos alunos. Em outras situações, foram os próprios professores que comentavam determinada conduta ou atividade, no momento em que ocorriam.

Uma vez que o foco da pesquisa não é a criança ou a turma diretamente, mas a prática docente, a escolha inicial das classes a serem observadas partiu dos professores participantes e, posteriormente, adequiei minha disponibilidade às opções. A partir daí, foi possível prever um cronograma de observações que, inicialmente, contemplava uma seqüência de três semanas corridas de observações em uma mesma turma de cada professor. Como as aulas de música ocupam apenas uma hora-aula por turma, eu observaria três aulas de cada um. Na aplicação dessa proposta, entretanto, surgiram alguns percalços, compondo outro delineamento para esses momentos. Os principais foram programações extracurriculares promovidas pelas escolas, bem como o remanejamento de horários e turmas por parte dos professores.

As observações da prática do professor Antônio ocorreram entre setembro e outubro, num total de três aulas. A turma acompanhada em todo esse período foi a mesma, o 3º ano do Ensino Fundamental. O intervalo entre as observações ocorreu devido à participação da turma em atividades extracurriculares, como a Feira do Livro da cidade, além de um recesso escolar com duração de uma semana, por conta do feriado do Dia do Professor.

---

<sup>14</sup> No original: “The researcher’s observer activities are known to the group; participation in the group is definitely secondary to the role of information gatherer. Using this method, the researcher may have access to many people and a wide range of information revealed is controlled by the group members being investigated. (MERRIAM, 1998, p. 101) (...) Here researchers “observe and interact closely enough with members to establish an insider’s identity without participating in those activities constituting the core of group membership.” (ADLER & ADLER, 1994, p. 380, apud MERRIAM, 1998, p. 101).

Professor Antônio		
Observação	Turma	Data
01	3º Ano	25/09/2013
02	3º Ano	23/10/2013
03	3º Ano	30/10/2013

Figura 7: Cronograma de Observações professor Antônio

Já as observações das aulas da professora Liddy transcorreram entre os meses de setembro e novembro, sendo uma observação por mês. Além das atividades extracurriculares e o recesso escolar, essa professora precisou remanejar os horários das aulas de música na escola, devido à carga horária de aulas na Universidade, alterando também minha disponibilidade. Quando, finalmente consegui me reorganizar, a escola participou do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, adiando as observações por mais uma semana. Em cada observação, tive a oportunidade de acompanhar a atuação da professora em uma turma diferente, pois a escola estabelece um rodízio de horários entre elas com o intuito de não comprometer o trabalho de nenhuma disciplina naquelas aulas mais curtas<sup>15</sup>, como as primeiras e as últimas.

---

<sup>15</sup> As aulas possuem módulos de 50 minutos, sendo que no início dessas, há um deslocamento dos alunos até a sala de aula, bem como um número de crianças que utilizam o transporte escolar, chegando atrasadas. Por conta disso, as aulas especializadas, como a música, começam cada semana em uma turma diferente, amenizando assim, o prejuízo por uma carga horária diminuída.

Professora Liddy		
Observação	Turma	Data
01	3º Ano	24/09/2013
02	4º Ano X	23/10/2013
03	4º Ano Y	06/11/2013

Figura 8: Cronograma de observações professora Liddy

O último professor a ter sua prática observada foi o professor Heitor, que também foi o último a conceder-me a entrevista. Isso ocorreu devido à excessiva carga horária enfrentada pelo mesmo, dificultando o encontro de ambas as partes. Após concretizarmos a entrevista, portanto, iniciamos as observações que ocorreram durante o mês de novembro, em uma mesma turma, conforme quadro abaixo:

Professor Heitor		
Observação	Turma	Data
01	5º Ano	07/11/2013
02	5º Ano	21/11/2013
03	5º Ano	28/11/2013

Figura 9: Cronograma de observações professor Heitor

Apesar da sequência das aulas observadas não ocorrer, na maioria dos casos, semanalmente, compreendendo grandes distâncias entre uma aula e outra, os principais objetivos para esses momentos foram alcançados. Na realidade, esses revezes ocorridos também informam sobre a realidade escolar e sobre a rotina dos professores e, nesse sentido, observo que, em uma análise preliminar, esses momentos foram essenciais para compreender algumas falas dos professores durante as entrevistas, legitimando seus discursos. Assim, durante as aulas, pude constatar a prática de cada profissional, sua relação com os alunos, a participação destes, as estratégias para transmissão dos conteúdos e atividades, os materiais empregados na dinâmica da aula, bem como as dificuldades e problemas encontradas no transcorrer de suas práticas.

### **2.3.2.1 Notas de Campo**

Durante as observações, realizei uma série de anotações sobre os processos assistidos, além de gravações em áudio desses momentos. Esses procedimentos muito comuns em pesquisas qualitativas possibilitam uma análise de dados mais produtiva, uma vez que não se limitam apenas à memória do observador. Assim, esse recurso deve trazer informações detalhadas, precisas e extensivas (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 150), compreendendo tanto a “descrição das pessoas, objetos, acontecimentos, atividades e conversas” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 150), quanto as ideias e reflexões do pesquisador.

Após as observações de cada aula, essas foram transcritas detalhadamente, observando ao máximo a ordem dos acontecimentos. Merriam (1998) alerta para a precisão dessa transcrição, alegando que essas “devem estar em um formato que permita ao pesquisador encontrar uma informação desejada com facilidade”<sup>16</sup> (MERRIAN, 1998, p. 105, tradução minha). Sendo assim, as transcrições trouxeram detalhes quanto ao número de alunos presentes em sala, a descrição do ambiente, os materiais utilizados pelo professor, como este iniciou e conduziu as atividades em sala, o comportamento das crianças durante a aula, além de alguns comentários e observações pessoais cometidos durante o processo.

---

<sup>16</sup> No original: “Field notes based on observation need to be in a format that will allow the researcher to find desired information easily. (MERRIAN, 1998, p. 105).

### 2.3.4 Análise dos dados

Segundo Bogdan & Biklen (1994):

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido, e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 205)

Nesse sentido, não existe um momento em particular para que ela ocorra, mas ao contrário, “a análise pretende dar significado às primeiras impressões assim como às compilações finais” (STAKE, 1994, p. 87). De fato, nas pesquisas qualitativas, este momento analítico compreende uma atividade simultânea à coleta de dados, começando “com a primeira entrevista, a primeira observação, o primeiro documento lido”<sup>17</sup> (MERRIAN, 1998, p. 151, tradução minha), e sendo reformulado, aperfeiçoado ao longo da pesquisa. Stake (1994) ainda acrescenta que a essência da análise é o fracionamento, ou seja, isolamos algumas partes, concebendo-as isoladamente, para em seguida buscar entendimento de como elas se relacionam umas com as outras.

Em se tratando de um estudo multicaso, Merrian (1998) observa que a análise ocorre em dois estágios. No primeiro, cada caso investigado é tratado como um caso completo em si, onde “os dados são recolhidos para que o pesquisador possa aprender tanto quanto possível sobre o contexto variável que possa ter uma influência sobre o caso”<sup>18</sup> (MERRIAN, 1998, p. 194, tradução minha). Compreendendo que realizei três estudos, todos eles são apresentados detalhadamente, como estudos de caso individuais.

O estágio seguinte compreende o cruzamento entre os casos, momento em que algumas abstrações são construídas, “numa explanação geral em que cada caso possa ser

---

<sup>17</sup> No original: “(...) with the first interview, the first observation, the first document read”. (MERRIAN, 1998, p. 151).

<sup>18</sup> No original: “Data are gathered so the researcher can learn as much about the contextual variables as possible that might have a bearing on the case.” (MERRIAN, 1998, p. 195).

encaixado individualmente, embora esses variem em seus detalhes<sup>19</sup>” (YIN, 1994, p. 112, apud MERRIAN, 1998, p. 195). Essa análise transversal é considerada extremamente complexa, pois só produzirá resultados válidos se ocorrer a partir das configurações internas de cada caso, respeitando suas dinâmicas locais e variáveis.

A transversalidade dos casos também pode levar a padrões de variáveis que ultrapassam os casos particulares (MILES & HUBERMAN, 1994, apud MERRIAN, 1998, p. 195), produzindo categorias que permitem uma discussão mais ampla dentro da pesquisa. Taylor & Biklen (1984) apontam que essas categorias “capturam algum padrão recorrente que atravessa "a preponderância" dos dados... (...) são "conceitos indicados pelos dados (e não os dados em si)<sup>20</sup>” (TAYLOR & BIKLEN, 1984, p. 139, apud MERRIAN, 1998, p. 179, tradução minha). Por compreender os resultados principais da pesquisa, as categorias necessitam de uma descrição mais sofisticada que, inclusive, dialogue com um referencial teórico pertinente.

Outro procedimento que integrou a análise dos dados compreendeu a triangulação das fontes coletadas. Essa pretendeu, além da complementação das informações investigadas, gerar maior confiabilidade à pesquisa, pois é entendida como “um esforço para ver se o que estamos a observar e a relatar transmite o mesmo significado quando descoberto em circunstâncias diferentes” (STAKE, 2007, p. 126).

As fontes coletadas passíveis de triangulação no presente estudo compreenderam as entrevistas, as observações e fontes documentais. Esta última reuniu alguns materiais utilizados pelos professores em aula, e as propostas curriculares estabelecidas pela coordenação do programa. A triangulação aconteceu em dois momentos: inicialmente na análise individual dos casos e, posteriormente, na análise transversal desses.

---

<sup>19</sup> No original: “To build a general explanation that fits each of the individual cases, even though the cases will vary in their details (YIN, 1994, p. 112, apud MERRIAN, 1998, p. 195).

<sup>20</sup> No original: “... capture some recurring pattern that cuts across "the preponderance" of the data... (...) are "concepts indicated by the data (and not the data itself)” (TAYLOR & BIKLEN, 1984, p. 139, apud MERRIAN, 1998, p. 179



### 2.3.4.1 Vinhetas de observação e textualização

Durante a análise individual dos casos, procurei incorporar ao texto, as falas e comportamentos dos professores investigados, aproximando o leitor da realidade pesquisada tal qual ela se apresentou para mim, transportando-o para o cenário de atuação dos participantes. Desse modo, além das transcrições de trechos das entrevistas, reproduzi alguns extratos das observações que realizei, retirados das notas de campo e das gravações em áudio, compondo vinhetas descritivas das ações dos docentes, dos diálogos entre os alunos, da dinâmica das aulas.

Stake (2010) destaca que a vinheta consiste em “uma ilustração verbal de resposta a uma pergunta de pesquisa, não necessariamente generalizável, às vezes pungente”<sup>21</sup> (STAKE, 2010, p. 172). Elas são compreendidas também como descrições particulares, “descritas na sequência natural de sua ocorrência em tempo real”<sup>22</sup> (ERICKSON, 1986, p.150-151, apud MERRIAM, 1998, p. 235, tradução minha), que acrescentam informações para exemplificar algumas abstrações durante as análises. Sendo assim, elas são apresentadas no presente trabalho de modo integrado às narrativas e aos comentários, proporcionando maior confiabilidade à pesquisa. Esse procedimento, além de facilitar minha própria compreensão dos fatos, “ajuda o leitor a fazer conexões entre os detalhes e os argumentos que estão sendo relatados”<sup>23</sup> (ERICKSON, 1986, p.149, apud MERRIAM, 1998, p. 235, tradução minha).

Outro procedimento realizado para facilitar a compreensão do leitor consistiu na textualização das falas dos professores, adaptando ou acrescentando termos e corrigindo vícios comuns à linguagem oral para uma adequação ao padrão de linguagem escrita. Essa conduta não alterou o sentido das declarações recolhidas, colaborando apenas para tornar o texto mais claro, compreensível e fluído.

---

<sup>21</sup> Do original: “A vignette is a verbal illustration of response to a research question, not necessarily generalizable, sometimes poignant”. (STAKE, 2010, p. 172).

<sup>22</sup> Do original: “(...) described in the natural sequence of their occurrence in real time.” (ERICKSON, 1986, p.150-151, apud MERRIAM, 1998, p. 235).

<sup>23</sup> Do original: “(...) to help the reader make connections between the details that are being reported and the more abstract argument being reported.” (ERICKSON, 1986, p.149, apud MERRIAM, 1998, p. 235).

## 2.4 Categorias de análise

A categorização compreende a organização do material coletado para facilitar sua interpretação analítica. Merriam (1998) afirma que a elaboração de categorias é “um processo intuitivo, mas também sistemático e informado pelos objetivos do estudo, orientações e conhecimentos do investigador, e pelos significados explicitados pelos próprios participantes”<sup>24</sup> (MERRIAN, 1998, p. 179, tradução minha).

Levando em conta todas essas diretrizes, e compreendendo que as categorias de análise devem emergir dos próprios dados coletados, à luz dos objetivos do trabalho, dei início a diversas leituras das entrevistas realizadas e das anotações de campo feitas durante as observações das aulas dos professores. Ciente que duas análises – individual e transversal – seriam realizadas, mesmo reconhecendo suas complementariedades, adotei critérios diferentes para a escolha das categorias, separando ou juntando temas, reorganizando as informações, conforme iam sendo identificadas.

### 2.4.1 Análise individual dos casos

Para a análise individual dos casos, durante as leituras das transcrições e notas de campo, realizei anotações nas próprias folhas, destacando depoimentos, ações e pensamentos dos professores que remetiam ao objeto central da pesquisa. Nesses momentos, constatei que a estruturação da entrevista já provia uma interessante condução analítica, uma vez que os temas abordados culminavam na questão da prática docente em música. Desse modo, adotei os mesmos tópicos para regular as análises individuais, com exceção do terceiro tema, que aborda questões quanto ao ensino da música na escola, pois considerei que este assunto poderia ser tratado implicitamente nas outras categorias.

---

<sup>24</sup> No original: “(...) an intuitive process, but it is also systematic and informed by the study’s purpose, the investigator’s orientation and knowledge, and the meaning made explicit by the participants themselves”. (MERRIAN, 1998, p. 179).

As categorias de análise adotadas, portanto, compreenderam a formação musical inicial; a formação acadêmico-profissional; e a prática docente. As duas primeiras tiveram um direcionamento para uma melhor compreensão da última, como explicado a seguir.

#### **2.4.1.1 Formação musical inicial**

No desenvolvimento desta categoria, procurei conhecer os modos como os professores iniciaram seu aprendizado musical, quais experiências contribuíram para suas inserções no mundo da música e quais modelos de ensino fizeram parte desse processo. Além disso, o conhecimento desses aspectos permitiu um paralelo, posteriormente, com as concepções sobre o ensino da música na Escola Básica e com as práticas empregadas na sala de aula, enquanto professores. É interessante perceber como as trajetórias musicais dos três professores participantes partiram de caminhos tão distintos uns dos outros, ao mesmo tempo em que levaram-lhes à mesma escolha profissional, à docência.

#### **2.4.1.2 Formação acadêmico-profissional**

Para compreender esta categoria, é relevante, inicialmente, esclarecer sobre o termo utilizado. Na literatura que trata da formação do professor, quando aborda a formação inicial, têm-se o consenso de que o termo refere-se à introdução do indivíduo no meio acadêmico, especificamente no curso de Licenciatura em alguma área (GARCIA, 1999; NÓVOA, 1995; HUBERMAN, 1995). Entretanto, entendendo a dimensão contínua do tornar-se professor, iniciada muitas vezes antes da entrada nos cursos superiores, nas práticas escolares, junto com os pares, ou em experiências formativas pessoais, o termo mais adequado pareceu-me formação acadêmico-profissional (DINIZ-PEREIRA, 2008), pois este limita temporalmente uma das fases da formação docente, não excluindo os demais processos.

Logo, ao tratar sobre a formação acadêmico-profissional, tive em mente o momento em que os professores participantes iniciaram o curso superior de Licenciatura em Música, até

seu término, ou até o presente momento, como no caso dos professores que ainda não concluíram a graduação. Na análise desta categoria, procurei identificar os significados trazidos dessa experiência para a carreira profissional dos participantes, bem como o modo como cada um deles têm transferido o aprendizado acadêmico para suas práticas docentes.

### **2.4.1.3 Prática docente**

Como última categoria analisada no tratamento individual dos casos, o tema da prática docente buscou dialogar não apenas com os discursos dos professores cedidos durante as entrevistas, mas especialmente com as observações de suas aulas. Além disso, sempre que me pareceu oportuno, procurei ampliar a compreensão dos temas à luz de uma literatura pertinente, transitando entre as áreas da Educação e Educação Musical, fato que ocorreu também nas categorias anteriores.

Como apresentado, as análises das práticas docentes reforçaram o caráter variável e dinâmico do tema, ressaltando ainda os detalhes particulares que os contextos sugerem.

### **2.4.2 Análise transversal**

Após a conclusão das análises individuais dos casos, comecei a elaborar as categorias da análise transversal, retomando a leitura das entrevistas, das notas de campo das observações, como também das próprias análises recém-terminadas. Compreendendo que esse momento deve ser orientado pelas questões da pesquisa, no intuito de apresentar e discutir as principais descobertas do trabalho (STAKE, 2006), tomei tempo sintetizando os casos e destacando diferenças e semelhanças entre eles. Como auxílio, adotei as planilhas<sup>25</sup> sugeridas por Stake (2006) e apresentadas nos anexos deste trabalho.

---

<sup>25</sup> As planilhas estão disponíveis em: <http://education.illinois.edu/circe/EDPSY490E/worksheets/worksheet.html>, acessado em 19.05.2014 às 21:52.

Logo, as categorias elencadas possibilitaram agrupar as características que transpassaram os três casos, compreendendo três temas que considere mais relevantes. As categorias da análise transversal, apresentadas no momento e discutidas no capítulo 5, portanto, compreenderam:

- A prática docente em música e a variante da formação;
- A prática docente em música e a variante da coletividade;
- A prática docente em música e a variante da interferência.

## Capítulo 3

### Varição N° 1 – Professor Antônio

*Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante do que ter  
aquela velha opinião formada sobre tudo...*

(Trecho da música “Metamorfose Ambulante” de Raul Seixas, 1973)

Antônio é um jovem adulto de trinta e três anos. Seu jeito manso de falar revela um professor preocupado com as relações humanas dentro da escola, preocupação construída há partir de sua experiência nesse contexto, há aproximadamente quatro anos. Seu instrumento de formação é o violão, embora demonstre maior afinidade com o baixo elétrico. Ele considera que sua introdução no universo da música ocorreu via um processo autodidata e por conta disso, não faz questão de se enquadrar em um ou outro modelo de ensino ou de professor.

Antônio cursa as últimas disciplinas do curso de Licenciatura em Música de uma universidade federal. Devido à sua carga horária de trabalho, que inclui 14 horas semanais na escola e participação em eventos como músico, ele precisou trancar algumas disciplinas ao longo do curso. A universidade fica em uma cidade vizinha, há aproximadamente 45 quilômetros de sua casa, deslocamento que é realizado três vezes por semana, de carro próprio ou de ônibus.

A escola em que Antônio trabalha é a única da cidade a funcionar em tempo integral e atende crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Ela está localizada na saída da cidade, afastada do centro urbano e possui uma grande área externa, que abriga uma horta, um galinheiro, um parquinho infantil. Seu espaço interno abriga aproximadamente 10 salas de aula com tamanhos variados - a maioria equipada com lousa interativa, uma biblioteca, sala de computação, salas da direção, supervisão e cozinha, organizadas em um comprido corredor que culmina no refeitório. As aulas de música são realizadas nas próprias salas das turmas, em

seus respectivos horários, e o material (instrumentos, aparelho de som, dentre outros) ocupa um armário na biblioteca.

As crianças atendidas pela escola são, em sua maioria, de baixo poder aquisitivo, moram em bairros distantes e fazem o percurso até a escola em ônibus escolares. O professor Antônio considera que, no que se refere à indisciplina, sua escola não foge da realidade atual de outras escolas, apresentando algumas turmas mais, e outras menos disciplinadas.

Durante a entrevista, Antônio respondeu calmamente às questões, em tom sempre baixo, fazendo algumas pausas reflexivas, escolhendo as palavras para se expressar. A entrevista foi realizada na biblioteca pública da cidade, local tradicionalmente silencioso e calmo. A dinâmica do ambiente naquele dia, entretanto, proporcionou-nos certos ruídos que tornaram algumas palavras da gravação inaudíveis, sem comprometer a essência da mesma. Foi a primeira entrevista que realizei e talvez isso tenha refletido na extensão desse momento, uma vez que essa foi a maior entrevista.

A seguir, apresento outros detalhes desse caso na perspectiva das categorias de análise.

### **3.1 Formação musical inicial**

A música esteve presente desde muito cedo na vida de Antônio. Um amigo de seu pai lhe ensinou os primeiros acordes no cavaquinho quando ele ainda tinha em torno de cinco anos. Durante sua infância, não frequentou aulas de música, mas foi muito influenciado por pessoas próximas, como um padrinho, um tio e um amigo, inclusive quando ficou um período sem tocar.

"... Que eu via sempre tocando, ouvia, ficava escutando as músicas, ouvindo, vendo tocar violão... Interrompi o estudo do instrumento, mas o contato com a música, no caso, dele [**o amigo**], assim, sempre ficava vendo, ouvindo tocar, conversando sobre música, sempre contando a experiência dele com música." (Entrevista professor Antônio, cedida em 26.08.2013, **negrito meu**).

Por volta dos dezessete anos, seu interesse por tocar um instrumento ressurgiu novamente, e adotando um aprendizado autodidata, começou a tocar violão, tirando músicas

de ouvido, buscando referências em revistas de cifras, sempre sozinho, sem professor. O mesmo processo se deu com outro instrumento, o baixo elétrico, como salientado por ele:

"Fazia algum tempo que eu já me dedicava à música, já me dedicava quase que cem por cento autodidata... Escola, conservatório, essas coisas, praticamente nada." (Entrevista professor Antônio, cedida em 26.08.2013).

Em sua relação inicial com a música, Antônio desenvolveu uma aprendizagem com características informais, ou seja, sem uma metodologia preestabelecida, organizada de acordo com seus próprios interesses e sem uma relação hierárquica de transmissão de conhecimento. Mesmo reconhecendo um caráter individual nesse tipo de aprendizado, é seu nível de interação, de troca entre pares e busca por modelos variados que se destaca. Antônio, por exemplo, revela que sempre teve a televisão e o rádio presentes em sua aprendizagem, além de ter aprendido seus primeiros acordes por meio de revistas de cifras.

Destacar os detalhes da formação musical inicial do professor é relevante uma vez que são essas informações que ampliam a análise de sua prática docente. É interessante observar como nuances dessa autoaprendizagem foram se misturando aos conhecimentos formais adquiridos na universidade, validando suas crenças e referendando suas escolhas na sala de aula, enquanto professor, como será demonstrado adiante.

### **3.2 Formação acadêmico-profissional**

A vivência musical de Antônio levou-o a uma experiência profissional, por meio de aulas particulares, aulas em projetos sociais e também como músico de banda. Como consequência, ele procurou se aperfeiçoar e se profissionalizar na área através de um curso superior. Embora não tivesse muita clareza sobre os objetivos do curso, optou pela Licenciatura em Música de uma universidade federal, ciente de que o curso era voltado para a formação de professores. Suas expectativas, contudo, incluíam também o aperfeiçoamento técnico-instrumental.

Antônio ainda cursa a universidade, mas considera que suas expectativas quanto ao desenvolvimento técnico-musical não foram bem satisfeitas, tanto pela estrutura do curso, quanto por sua dificuldade em conciliar as disciplinas com seus horários de trabalho.



Comentando sobre suas disciplinas preferidas, ele cita algumas da área específica musical, como contraponto e percepção, embora reconheça que poderia se dedicar mais a elas.

Quanto às disciplinas da área da Educação, Antônio diz que já cursou a maioria delas e se identifica muito com algumas. As discussões e atividades propostas em uma disciplina chamada Práticas Pedagógicas, por exemplo, ampliaram sua visão profissional, sobretudo numa abordagem mais teórico-reflexiva. Ainda assim, ele observa uma distância muito grande entre o que é ensinado na academia e sua realidade profissional, e aponta como uma solução possível para isso, a subdivisão de algumas disciplinas por contextos:

"Apesar de algumas pessoas não reconhecerem a diferença que existe entre sala de aula e conservatório e, ou aula especializada de música, (...) já que está lidando com áreas diferentes de trabalho, que essa disciplina [**Práticas Pedagógicas**] tivesse subdivisões onde a pessoa pudesse escolher assim, (...) aí tem a disciplina práticas pedagógicas contexto tal, prática pedagógica em música contexto y, x... Aí você escolheria e aí essa turma estaria mais homogênea, seria um rendimento maior, na minha opinião." (Entrevista professor Antônio, cedida em 22.08.2013, negrito meu).

Por outro lado, Antônio reconhece que a aquisição desses saberes disciplinares, específicos da área musical, e os da "formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica)" (TARDIF, 2012, p. 36) no contexto da universidade, tenta abarcar o máximo de variáveis possível, sendo isso positivo na estrutura de seu curso.

"O que seria do azul se não fosse o amarelo, né... Eu vejo o curso assim (...) ele não é pra mim, né, pra uma pessoa, se fosse seria muito diferente, e também só teria eu e as pessoas que compartilhassem da minha ideia. Eu vejo que (...) o curso tenta oferecer assim o máximo de (...) possibilidades para diferentes tipos de carreiras de pessoas." (Entrevista professor Antônio, cedida em 22.08.2013).

Antônio participou de algumas atividades de formação complementar, como oficinas e minicursos, em geral com ênfase na prática docente. Além disso, cursou a primeira disciplina de Estágio, considerando que esta trouxe importantes discussões sobre o ambiente de trabalho, sobre como lidar com determinadas situações, dentre outras. Falando sobre a troca de experiências e conhecimentos entre alunos e professores na universidade, ele aponta que isso ocorre de algumas maneiras, em especial nas aulas de instrumento. Entretanto, o professor Antônio impõe certa limitação ao conhecimento adquirido na universidade, alegando ser uma ilusão considerar que é esse ambiente que forma o aluno, pois "pessoas que nem passam pela universidade e que têm muita capacidade técnica, capacidade de trabalho, de

trabalhar bem com aquilo, que estudam apesar de não estarem, de não terem um diploma..." (Entrevista professor Antônio, cedida em 22.08.2013).

Observo que esse discurso está arraigado em sua própria experiência inicial, a partir de seu aprendizado musical autodidata. Contudo, considero que o professor Antônio possui habilidades docentes em sua prática que casam essas duas possibilidades de formação.

### **3.3 Prática docente**

A experiência profissional de Antônio ocorreu, inicialmente, no campo do ensino especializado, lecionando aulas de instrumento, há aproximadamente treze anos. Sua inserção na escola de Educação Básica ocorreu posteriormente, através de um projeto social que propunha oficinas de instrumentos no contraturno. Em seguida, sua atuação abarcou as aulas de música dentro do horário normal de aulas, como componente curricular, situação que se mantém há aproximadamente quatro anos.

Atualmente, o professor relata que leciona para os alunos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, contexto em que ocorreram, inclusive, as observações para essa pesquisa. Além disso, trabalha com turmas do 6º ao 9º ano, em outra escola, oferecendo aulas de instrumento. Essa informação constitui apenas uma contextualização mais ampla da experiência docente do professor, e por não constituir o foco do presente trabalho, não constará nesta análise.

Antônio considera que sua introdução profissional no espaço formal de ensino, ou seja, na escola de Educação Básica, se deu de forma natural, sem uma motivação específica.

"Eu não sei te dizer qual foi minha maior motivação, quando eu vi eu estava dentro, sabe... Não foi assim... Eu não fui me preparando pra isso... (...) isso foi acontecendo de alguma forma... Que até então eu dava aula de instrumento, eu digo antes mesmo de trabalhar dentro da escola na Educação Básica, com projeto, por exemplo... Foi quando mais eu entrei e iniciei nisso, não tinha até então uma expectativa nesse sentido, aí fui... Fui entrando nesse campo... (...) de gaiato no navio." (Entrevista professor Antônio, cedida em 22.08.2013).

Apesar disso, o professor comenta que se identifica com a profissão e tem a intenção de seguir carreira. Em sua opinião, a habilidade principal que um professor de música deve ter

na escola consiste naquela de natureza humana, na capacidade de trabalhar com as pessoas. Tal afirmação encontra aporte nas concepções do educador musical Hans Joachim Koellreuter (1915-2005), que acreditava em um ensino musical que abandonasse “como ideal a preocupação exclusiva de beleza; enfim, música que tenha função socializadora, unindo os homens, humanizando-os e universalizando-os” (BRITO, 2001, p. 14).

O professor Antônio argumenta que as crianças não vão à escola por vontade própria, porque desejam ter uma aula de música, ou porque possuem apoio familiar para tal. De fato, "a escola não é escolhida livremente, ela é imposta, e isso, inevitavelmente suscita resistências importantes em certos alunos" (TARDIF, 2012, p. 131). Sendo assim, essa imposição social traz para a escola problemas que vão além da educação propriamente, e o professor de música precisa lidar com aspectos difíceis do comportamento humano, conhecer as características de cada turma, de cada criança.

No caso de Antônio, o tom de voz empregado durante suas aulas - suave e calmo - demonstra equilíbrio e tranquilidade, mesmo frente às indisciplinas dos alunos. Neste quesito, o professor parece não querer travar uma disputa, impondo limites ou combinados comportamentais, mesmo quando sua aula é interrompida várias vezes. A turma observada, por exemplo, do 3º ano do Ensino Fundamental, embora relativamente pequena, com cerca de vinte crianças, era agitada e possuía alguns alunos que desestruturavam o restante da sala. Mesmo durante as atividades mais interessantes, alguns deles se desconcentravam com brinquedos e conversas, outros levantavam várias vezes da carteira, transitando pela sala. Por algumas vezes o professor Antônio interrompia a aula para chamar a atenção de algum aluno, sempre calmamente. Em outras, ele apenas abria a porta da sala, sinalizando uma repreensão e a turma diminuía a bagunça temporariamente.

Entretanto, quando se considera a dimensão afetiva do trabalho docente, que "baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos" (TARDIF, 2012, p. 130), e que, portanto, compreende também habilidades humanas, observo que não encontrei tal relação na prática do professor. Nas aulas observadas, não identifiquei atitudes do professor Antônio que buscassem esses objetivos, especialmente se considerarmos a capacidade transformadora da música, como na mediação de um conflito, no fortalecimento de vínculos entre os alunos, no consolo de uma criança chorando ou no interesse pela história desses, situações em que havia espaço para tal.

O professor Antônio não soube argumentar mais profundamente sobre essa habilidade humana que considera essencial no professor de música, mas ressaltou que essas são questões maiores que as didáticas e as técnicas de ensino. Sua prática, entretanto, demonstra uma preocupação maior com esses últimos, pois as atividades e instrumentos trabalhados durante as aulas que observei priorizavam o aprendizado instrumental e a precisão rítmica, como exposto na vinheta de uma das aulas observadas:

Aula 23/10/2013 – 3º Ano

São 10h30min. O professor adentrou a sala segurando um violão, um pandeiro, uma pandeírola e um tamborim. Começou a contar quantos alunos estavam presentes, chamando alguns para irem à frente.

Professor: - Deixa eu ver quantas pessoas têm a sala... um, dois, três, pode vir pra cá.

Haviam 17 alunos presentes, sendo 10 meninas e 07 meninos. Eles estavam em silêncio, sentados e, com exceção de duas mesas, todas estavam limpas e sem materiais escolares. O professor se posicionou à frente dos alunos, colocou os instrumentos na mesa e segurou um tamborim.

Professor: - Olha, esse instrumento aqui, como é o nome dele?

Alunos: - Tamborim...

Professor: - Ele toca, sabe que tipo de música, que toca mais com o tamborim?

Alunos: - Samba... Havaiana...

Professor: - Havaiana? Vocês acham que é havaiana? Vocês acham que é samba? Isso, samba é o tipo de música que mais toca, que esse instrumento toca mais, é no samba.

O professor pediu um lápis às crianças para tocar o instrumento e explicou-lhes a origem do ritmo que iriam fazer, sugerindo um jogo de palavras que foi logo completado pelas crianças.

Professor: - Agora, esse instrumento... Tem um cara que falou... Que fez uma música que fala assim, que esse instrumento ele toca... Quando ele toca ele fala: “teco, teleco”...

Alunos: - “Telecoteco”!

Professor: - Então ele fica repetindo: teco teleco telecoteco, fica misturando os dois... Quando ele toca e faz assim, ó... A gente bate nele aqui atrás e faz assim, ó. Aí dá o som que faz igual o “teco”...

O professor começou a tocar o ritmo no tamborim, devagar, chamando a atenção dos alunos para o que e como estava tocando, associando o ritmo às palavras...

Professor: - E se agente mistura mais ainda, pode ficar ainda mais diferente... Aí fica um pouco mais complicado, mas eu vou fazer pra vocês ouvirem, ó...

O professor toca a levada do samba, em andamento rápido, juntamente com as palavras “teco teleco telecoteco” repetidas pelas crianças. Os alunos ouvem com atenção. O professor continua fixando as palavras auxiliares.

Professor: - Vocês conseguem falar “teco teleco telecoteco”?

Alunos: - “Teco, teleco, telecoteco”!

Professor: - “Teco, teleco, telecoteco”!

Alunos: - “Teco, teleco, telecoteco”!

Professor: - Agora vocês vão falar junto comigo... “Teco teleco telecoteco”!

Os alunos repetiram junto com o professor mais duas vezes. Um dos alunos que estava à frente da sala começou a rodopiar um caderno no dedo. O professor chamou sua atenção, pedindo que ele se sentasse no lugar. O aluno obedeceu, mas continuou brincando com o caderno. O professor continuou reforçando as palavras do ritmo, que eram repetidas pelas crianças junto com o tamborim.

Professor: - Aí quando vocês falarem eu vou tocar aqui, ó: um dois três e...

Alunos: - “Teco, teleco, telecoteco”!

Às 10h38min o professor pede que uma das meninas que está à frente da sala tente tocar o ritmo no tamborim, enquanto os demais colegas repetem as palavras ao mesmo tempo.

Professor: - Agora a... A... Ela vai... Nós vamos falar e ela vai tocar. Ela vai tocar junto com a gente... Um, dois três e...

Alunos: - “Teco, teleco, telecoteco”!

A aluna apresentava dificuldades e o professor tentou auxiliá-la, mas em vão. Ela desistiu e se dirigiu pra sua carteira. Alguns alunos ficaram zombando dela. O professor então orientou outra aluna que já estava à frente sobre como pegar no instrumento e tocou mais uma vez, acompanhado pelas vozes das crianças.

Professor: - Agora vamos ajudar a Geovana<sup>26</sup>? Um dois três e...

Alunos: - “Teco teleco telecoteco”!

Professor: - De novo. Um dois três e...

Alunos: - “Teco teleco telecoteco”!

---

<sup>26</sup>O nome verdadeiro da criança foi trocado para preservar sua identidade;

Professor: - Agora só a Geovana. Um dois três e...

A aluna toca o ritmo com êxito.

Professor: - Muito bom!

Os alunos se alvoroçaram para tocarem o ritmo. O professor começou a chamar um por um para tocarem o tamborim.

Vinheta 1: Transcrição parcial da aula observada do professor Antônio

A atividade transcorreu repetidamente até vários alunos tocarem no tamborim: primeiro a criança tocava junto com o “teco teleco telecoteco”, repetido pelos colegas e pelo professor e, em seguida, tentava tocar sem a “ajuda” das palavras. Quando algum aluno apresentava dificuldades, o professor colocava-se como modelo, repetindo o ritmo no instrumento, como também reforçando as palavras.

Quando o pandeiro foi apresentado, em um segundo momento da aula, o professor precisou reorganizar a turma, pedindo para que os alunos se sentassem e fizessem silêncio. Em seguida disse “quem sabe fazer o ‘café com pão’ levante a mão!”. Tentou escolher alguns alunos para irem à frente tocar, mas o barulho não permitiu. Então começou a tocar o pandeiro no ritmo padrão do samba, quando um aluno gritou “é capoeira, é capoeira”. O professor interrompeu a batida perguntando “Como fala esse ritmo? Vamos falar?”. Então os alunos começaram a dizer “café com pão, café com pão, café com pão” junto com a batida no instrumento realizada pelo professor, a princípio lentamente e depois acelerando o tempo.

Na sequência, assim como com o tamborim, os alunos foram chamados individualmente para executarem o ritmo, tendo como modelo, tanto as palavras quanto o professor, que orientava também a parte de coordenação motora. É relevante destacar que, nesse momento, havia muita conversa e a maioria das crianças estava de pé, tanto que o professor utilizou como critério de escolha o silêncio e colaboração dos colegas.

O relato aprofundado dessa aula observada apresenta importantes detalhes da prática do professor. Ao chamar a atenção dos alunos para o movimento rítmico nos instrumentos, repetindo-o e auxiliando as crianças, Antônio atua como modelo, referendando as atividades e comunicando informações. Desse modo, ele incorpora em sua prática de ensino concepções que caracterizaram seu próprio processo de aprendizagem enquanto autodidata. Os alunos, por outro lado, contêm-se a imitar a proposta, percebendo e duplicando o modelo proposto.

A aula, interrompida quando os alunos foram chamados para o almoço<sup>27</sup>, ficou suspensa, sem um fechamento por parte do professor. Não ficou claro para mim, enquanto observadora, se a proposta terminava ali ou se teria uma continuidade na outra semana, fazendo parte de um plano maior.

Nesse sentido, Antônio adota planejamentos com uma tendência mais informal, uma vez que não os registra. Mesmo assim, ele diz que segue um currículo "mais ou menos" preestabelecido, compondo um conhecimento que queira desenvolver nos alunos e buscando atividades com tal fim. Como salienta BEYER (2003), é importante que o professor "conheça seu ponto de partida e de chegada em sua ação pedagógica, saiba por que está escolhendo esta ou aquela música para aquela atividade; sobretudo, que saiba qual objetivo musical quer alcançar ao cantar aquela canção ou realizar tal atividade" (BEYER, 2003, p. 105).

Nessa perspectiva, existe por parte da coordenação da educação musical da Secretaria de Educação do Município, um currículo bimestral sugerido, que incorpora conteúdos e repertórios. Estes devem ser trabalhados de acordo com as faixas etárias e séries, que são agrupadas em dois níveis - 1º e 2º anos, e 3º, 4º e 5º anos. Antônio, entretanto, argumenta que costuma realizar o mesmo planejamento para todas as turmas, como exposto a seguir:

"Eu não costumo muito fazer planejamento pr'aquela turma até porque são muitas turmas, eu não conseguiria fazer, não dá, é... Assim... O meu tempo não dá pra isso... Não vou dizer nem infelizmente, nem felizmente, mas não dá. Então eu faço um planejamento assim, mais ou menos que é... Que eu imagino que ele seja... Que ele permeie o máximo possível de turmas... (...) Eu tento flexibilizar isso... Às minhas condições e... E às condições do currículo" (Entrevista professor Antônio, cedida em 22.08.2013).

Esta habilidade de flexibilizar o currículo é que permite ao professor protagonizar sua prática educativa, reconhecendo a complexidade do ambiente da sala de aula e as variáveis da aprendizagem. Como salienta DEL BEN (2003):

Nessa perspectiva, o professor não é visto como executor ou consumidor de currículo e materiais didáticos, nem como mero transmissor de conteúdos ou como técnico que aplica conhecimentos produzidos pelas ciências, mas sim como profissional capaz de analisar, interpretar e refletir sobre as situações com as quais têm de lidar (DEL BEN, 2003, p. 34).

---

<sup>27</sup> A escola Alfa é de tempo integral e o almoço ocorre por volta das 11 horas da manhã. Geralmente, os alunos de outras turmas passam nas salas chamando as demais crianças, que saem imediatamente de suas salas, em direção ao refeitório.

No caso de Antônio observo que mesmo sem um planejamento formalizado, ele sabe o que está fazendo e onde quer chegar. Mesmo quando a dinâmica da aula parece escapar do controle, o professor é capaz de reorganizar as atividades e objetivos propostos e seguir em frente. Entretanto, ele diz, com certo tom de conformismo, que se sente frustrado quando não consegue executar todas as ideias planejadas.

Seguindo para outro extremo da prática educativa, a avaliação não compreende questão de interesse para o professor:

"... Tem escolas que querem que você passe os conceitos ali de cada um, o valor conceitual de cada um e outras não. Então eu faço isso de acordo com o que a escola me exige (...) por mim mesmo eu não faria, porque com o passar do tempo, você vai conhecendo mais cada turma, um pouco mais cada aluno, você vai percebendo certas características que é de desenvolvimento ou não, de cada um. E outras que a gente nem percebe, às vezes, se desenvolveu se não desenvolveu... O que causou? Por isso, pra mim, eu não tenho essa preocupação em avaliar" (Entrevista professor Antônio, cedida em 22.08.2013).

A informalidade com que esses procedimentos essenciais da prática educativa<sup>28</sup> - planejamento e avaliação - são tratados por Antônio demonstra pouco comprometimento em sua prática, uma vez que nas aulas observadas, ele parecia ter domínio do conteúdo e sabia o que estava fazendo. Entretanto, num espaço tradicional como a escola, regida por princípios organizacionais bem delineados, ainda que subaproveitados, questiono-me sobre qual espaço a música almeja alcançar, ou qual reconhecimento os professores de música querem dar para a área: se campo do conhecimento, regido por objetivos e conteúdos próprios, com potencial transformador de desenvolvimento pleno do ser humano, ou se apenas entretenimento, momento de lazer para os alunos, descanso para os professores regentes, animação para as reuniões.

No que tange às concepções gerais que envolvem a educação musical, Antônio demonstra não querer posicionar-se criticamente sobre o assunto, o que de certo modo, parece estar intrínseco na sua prática em sala de aula. Quando, por exemplo, perguntado se a música deveria ou não fazer parte do currículo escolar, Antônio responde que sim sem, contudo, esclarecer sua opinião:

---

<sup>28</sup> Segundo ZABALA (1998, p17), "a intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda prática educacional". São eles *o planejamento e a avaliação*.



"Porque a música... É coisa tão boa, né... (...) Se a escola é um lugar de coisa boa, porque vai faltar a música? (...) Acho que... Muito bom tá presente na escola" (Entrevista professor Antônio, cedida em 22.08.2013).

Perguntado sobre os objetivos do ensino musical na escola, ele diz:

"Difícil, né... (...) Eu acho que aí depende de cada professor, e de cada conjunto de professores, e de cada plano, e de cada escola, e de cada governo, isso tudo influencia... (...) Dizer que o objetivo da aula de música na escola é isso, e sabe, é uma regra pro país inteiro, é um objetivo, um lema pro país inteiro, não funciona. (...) o objetivo é musical né... O objetivo é ajudar na musicalização. Agora, é muito amplo... (...) Sei lá, talvez se for possível definir algo pro momento assim, acho que o objetivo da aula de música na escola é... (...) trabalhar a música. Acho que seria isso daí, agora, de qual maneira, e em que sentido, isso aí varia de professor pra professor, de escola, de sala, de aluno, varia muito" (Entrevista professor Antônio, cedida em 22.08.2013).

Logo, sem a delimitação clara de um objetivo, os conteúdos e repertórios desenvolvidos não são também relevantes, especialmente considerando o amplo grau de variáveis. Este parece ser, ao menos, o discurso do professor:

"(...) Conteúdo e repertório entra naquela classificação né, que a gente não pode classificar, eu acho que isso ou aquilo, varia também, de lugar pra lugar, de ambiente pra ambiente... (...) São muitas coisas, muitos conteúdos, muitas coisas, muito repertório diferente... É difícil responder essa pergunta, se eu falar uma coisa vão ficar outras coisas..." (Entrevista professor Antônio, cedida em 22.08.2013).

Mas é com base na prática do próprio professor que visualizo vestígios de um repertório específico, norteador do conteúdo e da prática aplicada, como demonstrado a seguir, na vinheta de outra aula:

Aula 25/09/2013 – 3º Ano

São 10h34min. O professor entra na sala carregando um aparelho portátil de som. Pede para que eu me apresente à turma e em seguida começa a aula. O professor dirige-se à tomada para ligar o aparelho.

Professor: - Eu vou colocar aqui duas músicas pra gente ouvir. Essas duas músicas a gente vai ouvir com bastante atenção... Então, vamos ouvir... Vamos ouvir a música, tá.

Os alunos estão conversando entre si, brincando com um estilingue. O professor chama a atenção mais uma vez para a música que se iniciará, mas as crianças se distraem com uma colega que parece estar chorando. O professor insiste na atenção à atividade.

Professor: - Tá todo mundo prestando atenção pra ouvir agora a música? São duas músicas tá. Eu vou fazer uma pergunta... Eu vou perguntar uma coisa dessas duas músicas.

Às 10h36min o professor inicia a música – um Movimento Allegro de um concerto de Vivaldi. Os alunos continuam conversando, brincando. Alguns dançam, outros movimentam os braços como se estivessem regendo. Devido ao comportamento dos alunos, o professor interrompe a música às 10h37min.

Professor: - É pra dançar agora?

Alunos: - Não!

Professor: - É pra ficar brincando?

Alunos: - Não!

Professor: - É pra fazer o quê?

Alunos: - Ouvir!

Professor: - Ouvir!

Alguns alunos param a conversa por alguns segundos para responder ao professor. Quando a música é retomada, entretanto, a conversa paralela continua. Algumas crianças fingem que tocam violino, outra brinca com uma bola de papel colorida. Apenas três crianças, sentadas mais próximas do som, parecem atentas à música. Às 10h39min o professor interrompe a música mais uma vez, dirige-se à porta e após abri-la pede para que dois alunos saiam da sala. Os meninos hesitam, justificando suas atitudes, enquanto outros conversam em paralelo, deixando os diálogos inaudíveis. O professor insiste para que os alunos saiam da sala, mas como eles não obedecem, pede a outra aluna para chamar a supervisora. Com essa ameaça, um dos alunos se dispõe a sair.

Professor: - Vamos ouvir a música com atenção agora?

Alunos: - Vamos!

O professor retorna para o aparelho de som às 10h41min, retomando a música. A turma volta a conversar. Em um determinado momento a conversa das crianças se sobressai à música. O professor interrompe a atividade mais uma vez, embora alguns alunos reclamem disso. Em meio às conversas paralelas, o professor trava um diálogo sobre a música.

Professor: - Quem escutou a música, quem ouviu, prestou atenção?

Alunos: - Eu sei o que é, é valsa!

Professor: - Quem prestou bastante atenção e ouviu alguns instrumentos tocando nessa música?

Alunos: - Violino!

Professor: - Prestem atenção, tem uma coisa diferente na segunda música. Mas tem que ouvir a primeira... Tem que ouvir a primeira com atenção pra saber qual é a diferença da segunda música. Vamos tocar? Vamos acabar de tocar?

Alunos: - Vamos!

Professor: - Pode conversar agora, gente?

Alunos: - Não!

O professor solta a música novamente. Quando ela termina, o professor coloca a segunda imediatamente, que é um movimento mais lento do mesmo Concerto. São 10h45min. Alguns alunos prestam atenção, enquanto outros conversam. Três meninas ficam de pé e conversam. Outra está fazendo florzinhas de papel crepom. Quando a música termina, aproximadamente dois minutos depois, o professor começa a indagar a turma sobre o que elas perceberam das duas peças. Inicia-se um diálogo entre o professor e os alunos.

Professor: - Quem prestou atenção, tem alguma diferença da primeira música pra segunda?

Alunos: - Tem!

Professor: - Quem prestou atenção levanta a mão. Levanta a mão quem vai falar. Fala pra mim, Guilherme, fala pra gente se tem alguma diferença. Qual a diferença?

Aluno 1: - Violino!

Professor: - O quê? Violino?

Aluno 2: - Violão!

Professor: - Violão?

O professor vai ouvindo as diversas respostas dos alunos, mas a conversa se mantém. Uma criança fala a resposta desejada pelo professor e ele chama a atenção da turma para o que foi dito.

Professor: - Qual a diferença de uma música pra outra? Aqui, gente, ela respondeu! Vocês estão escutando? Fala, Júlia<sup>29</sup>.

Júlia: - Porque uma tem alguns instrumentos e a outra não, por causa do ritmo que é diferente.

Vinheta 2: Transcrição parcial de um aula observada do professor Antônio.

A aula se desenrola na mesma dinâmica, com as crianças dando diferentes respostas, ao mesmo tempo em que se distraem na conversa paralela da sala. Quando surgia alguma resposta que gerava dúvidas, Antônio colocava trechos das peças para suscitar novas percepções. As crianças, em geral, tiveram dificuldade para verbalizar a diferença de caráter e de andamento das músicas, restringindo suas respostas às diferenças timbrísticas, até que uma menina disse que a primeira música era alegre e a segunda um pouco triste. Neste momento, o

---

<sup>29</sup>O nome verdadeiro da criança foi trocado para preservar sua identidade.

professor perguntou à turma quem concordava com aquela opinião, sendo que alguns alunos levantaram a mão.

Nessa aula, Antônio adota uma postura de professor iniciador (KAY, 1994), oferecendo recursos e guiando as descobertas dos alunos. Além disso, a atuação do professor fica condicionada ao comportamento das crianças, ao envolvimento na atividade, às respostas devolvidas. Como salienta Tardif (2012):

O ensino ocorre num contexto constituído de múltiplas interações, as quais exercem sobre os professores condicionamentos diversos. (...) Para o professor, esses condicionamentos surgem ligados a situações concretas que não são definidas de uma vez por todas e que exigem uma certa parcela de improvisação e de habilidade pessoal, assim como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis (TARDIF, 2012, p. 181).

É, portanto, na relação social interna da sala de aula e nas variáveis que a compõem que a prática docente se estrutura. Desse modo, é relevante considerar que a postura pacificadora de Antônio frente à indisciplina dos alunos compromete tanto a aplicação das propostas, quanto o aprendizado das crianças, uma vez que impede um aprofundamento das atividades.

Nesse sentido, é interessante observar como o fator indisciplina guia algumas condutas do professor. Na adaptação dos espaços físicos das salas, por exemplo, Antônio argumenta que prefere deixar as cadeiras em suas posições tradicionais, ou seja, enfileiradas em várias colunas:

"Não mexo muito na disposição das cadeiras não (...) Pelo tempo que toma e outra pela dificuldade disciplinar. Toda vez que tentei fazer não deu muito certo. Dá mais certo quando as turmas são menores e eu consigo ter um domínio maior... Nas turmas muito grandes eu não consigo fazer, dá muita bagunça, muito difícil. Aproveito o espaço que já é, que já tem vago" (Entrevista professor Antônio, cedida em 22.08.2013).

Outras questões também comprometem o trabalho do professor, como a problemática da transmissão do conhecimento musical e a falta de um reconhecimento profissional por parte da comunidade da escola. Antônio diz que é comum o discurso de que "como é música, não precisa ser valorizado" (Entrevista professor Antônio, cedida em 22.08.2013). Além disso, o quesito material didático dificulta a aplicação de uma proposta didática, como explicitado pelo professor:

“Muitas vezes não tem uma sala de aula de música, uma sala onde vai ter música, e ela está preparada ali pra música, chega na sala de aula e vai trabalhar (...) e instrumento também, porque falta instrumento para os alunos, uma variedade de instrumento maior, uma quantidade maior de instrumentos, isso também dificulta.” (Entrevista professor Antônio, cedida em 22.08.2013).

Sobre esse assunto, penso que, embora a escola não possua um número grande de instrumentos variados, Antônio conduz bem as aulas com o pouco recurso que tem. Nas aulas observadas, os instrumentos foram distribuídos um de cada vez e, até mesmo para controle disciplinar da turma, essa iniciativa permitiu uma melhor gestão dos alunos, criando uma expectativa na escolha do próximo colega a tocar.

Antônio não considera relevante enquadrar sua prática docente em algum modelo, muito menos seu perfil profissional. Esse pensamento, na realidade, mostra-se coerente com sua concepção aberta sobre o ensino da música, seus objetivos na escola e a conduta na sistematização de sua prática. Perguntado sobre como avalia sua prática docente, o professor responde de modo reflexivo:

“É... Mais ou menos... Vai melhorar aos poucos... .. Eu acho... .. (...) Eu acho que tudo está mais ou está menos dependendo da situação, dependendo do momento. Então, é um aprendizado constante, eu preciso desenvolver isso constantemente, acho que nunca vai estar, assim como... Eu nunca vou suprir minhas expectativas, de técnico de instrumento, por exemplo, não vou também... Superar essas expectativas totalmente, então sempre vai ter que melhorar aqui, apesar de estar melhor do que era... Vai melhorar.” (Entrevista professor Antônio, cedida em 22.08.2013)

Nesse sentido, Antônio considera que não tem segurança de sua prática docente, mesmo reconhecendo que, ao longo do tempo, tem adquirido uma maior capacidade de lidar com sua profissão. Em sua opinião, essa segurança docente é apenas simbólica, não existe. Arguido sobre o que seriam atividades e ações bem sucedidas ou mal sucedidas no contexto da escola básica, no âmbito do ensino musical, ele diz, considerando as variáveis:

“Tipo de ações?... Bem sucedidas e mal sucedidas?... Ah... Eu não sei... Eu não sei te dizer assim, porque às vezes a mesma coisa que... Dá certo assim, digamos né, funciona, é bem sucedida, ela também em outra situação, em outro momento, em outra turma, um outro dia, sei lá, ela não dá muito certo. Por isso que a questão humana ela entra muito forte aí... Você não tá trabalhando com máquina né... Dependendo do dia, do clima, e tudo mais, pode funcionar como não funcionar. É sempre uma... Na maioria das vezes é uma surpresa. Por isso que eu disse que essa segurança, ela não existe na minha opinião, você vai chegar e ali, às vezes, a coisa tá contrária ao que você imaginou, de... De aproveitamento, de desenvolvimento... Eu acho

que... Essa pergunta eu não sei te responder ao certo.” (Entrevista professor Antônio, cedida em 22.08.2013).

Como observado, Antônio adota um discurso imparcial sobre sua prática e sobre a área musical propriamente. Em muitas vezes, fez generalizações do tipo “são muitas coisas, muitos conteúdos, muito repertório diferente...”. Noutras, limitou-se a dizer que determinados temas não tinham muita importância pra ele. Mas em termos de recursos utilizados por ele nas aulas, contudo, o professor demonstra preocupação com o aprendizado dos alunos e planejamento prévio, mesmo sofrendo adaptações para uma melhor assimilação por parte das crianças.

Com base nessas informações, percebo que Antônio ocupa a fronteira entre duas abordagens de ensino (MIZUKAMI, 1986). De um lado, situa-se em uma abordagem humanista, com um enfoque no sujeito, centrada nas relações interpessoais e na valorização de cada aluno como ser único. Nesse sentido, o professor atua como um facilitador da aprendizagem, criando as condições para que os alunos aprendam a partir de experiências reconstruídas (MIZUKAMI, 1986, p. 38). Tal concepção, defendida por Carls Rogers, considera que cada professor deve ter habilidades para desenvolver seu próprio repertório didático, colocando em segundo plano os procedimentos e estratégias de ensino, sendo que “a competência básica consistiria, unicamente, na habilidade de compreender-se e de compreender os outros” (MIZUKAMI, 1986, p. 52).

Quando o professor Antônio enfatiza em seu discurso as habilidades humanas que devem ser dominadas pelo professor, os objetivos amplos e variáveis da educação musical na escola, a ausência de um planejamento e avaliação sistêmicos e a não especificação de um conteúdo, assemelha-se à liberdade educacional presente na abordagem humanista, ainda que inconscientemente.

Por outro lado, as escolhas metodológicas do professor Antônio, suas instruções e posicionamentos dentro da sala, durante as aulas de música, dão testemunho de uma abordagem tradicional de ensino, centrado no professor, sendo o aluno um receptor passivo (MIZUKAMI, 1986). Quer seja oferecendo-se como modelo em uma atividade de experimentação rítmica, ou dirigindo uma apreciação musical com um repertório desconhecido dos alunos, Antônio atua numa relação vertical, em que a dinâmica da sala de aula é realizada “longitudinalmente, em função do mestre e de seu comando” (MIZUKAMI, 1986, p. 14).

Não obstante, essa divergência entre o discurso e a prática de Antônio reafirma a dificuldade de se pensar a prática docente enquanto uma ação linear, especialmente na educação musical. Nesse sentido, a frase da canção de Raul Seixas que encabeça este capítulo, dita pelo professor ao final da entrevista, representa bem sua experiência docente: aberta, passível de mudanças, flexível, honestamente em fluxo.

## Capítulo 4

### Varição Nº 2 – Professora Liddy

*“Eu fico com medo de determinadas coisas que eu faço porque eu não sei se tá certo, entende...”*

(Entrevista professora Liddy, cedida em 12/09/2013)

Os poucos anos de experiência docente da professora Liddy têm sido intensos. Os dois anos de atividades profissionais acumulam-se às disciplinas na universidade, ao trabalho de vocalista em uma banda pop e aos ensaios e turnês do coral, em que canta desde os dez anos de idade. Além do Ensino Fundamental, Liddy também tem experiência com a Educação Infantil em outra escola e com adolescentes, através de aulas de técnica vocal em um projeto social da cidade.

Cursando o sexto período do curso de Licenciatura em Música de uma universidade federal, Liddy precisa muitas vezes remanejar seus horários na escola em que trabalha, de modo que estes se conciliem com sua vida acadêmica. Ela viaja cerca de 45 quilômetros, três vezes por semana, de sua casa até a universidade, que está localizada em uma cidade vizinha, fazendo esse trajeto via ônibus escolar, na maioria das vezes. Esses pormenores contribuem para que sua carga horária profissional sofra diversas alterações ao longo do ano. No período em que realizei a entrevista, por exemplo, a professora relatou que sua carga horária semanal era de vinte horas. Entretanto, durante as observações, ela precisou renunciar algumas turmas, reduzindo tanto o trabalho, quanto os honorários.

Liddy trabalha na escola Beta, locada em um grande prédio de três níveis, em um bairro de classe média a alta. Suas dependências comportam, além de várias salas equipadas com lousa interativa e o complexo administrativo, uma cantina, biblioteca, laboratório, quadra esportiva, pátio externo, sala multimeios e uma horta. As aulas de música acontecem nas próprias salas, sendo que os instrumentos musicais ficam guardados em um armário na biblioteca. Liddy trabalha no período vespertino, lecionando para os alunos do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental.



Entusiasta pela música, esta jovem soprano demonstra certa insegurança em sua prática docente, uma vez que este caminho ainda é muito recente em sua vida. Mesmo assim, suas palavras revelam grande preocupação com os rumos que o ensino da música tem tomado em sua escola e uma busca por aprimoramento profissional.

#### **4.1 Formação musical inicial**

Liddy sempre gostou de cantar. Durante a infância, entretia-se com a pasta de músicas da avó que frequentava um coral de senhoras, cantando junto com ela após os ensaios. Certo dia, a maestrina de um coral tradicional da cidade realizou alguns testes em sua escola e após ser selecionada, começou a fazer musicalização na entidade. Logo em seguida ingressou nas aulas de flauta doce e técnica vocal e, como toda criança recém iniciada em alguma atividade nova, Liddy também tinha seus macetes para burlar a vergonha por não entender determinados aspectos musicais:

“Eu tinha uma mania, eu não sabia ler partitura, e eu tinha... As pessoas falavam, me explicavam, e eu tinha vergonha de falar que não estava entendendo, aí eu pegava assim, as músicas que a gente ensaiava... “sítio do pica-pau amarelo” foi uma das primeiras assim que eu aprendi (...) Aí eu escutava, e chegava em casa tentava tirar de ouvido e ficava tocando até conseguir e chegava lá eu fingia que estava lendo. E ficava tocando assim.” (Entrevista professora Liddy, cedida em 12.09.2013).

Com o passar do tempo, a compreensão da grafia musical foi sendo assimilada por Liddy, e seu interesse pela música foi tanto, que ela foi “fazendo tudo assim que aparecia” de atividades no coral. Fez aulas de violino por um tempo, arriscou no violoncelo por duas semanas, e também frequentou aulas de piano. O violão apareceu recentemente, quando já estava na faculdade, para preencher uma lacuna no trabalho:

“Como não tinha sempre alguém pra aula pra poder tocar pra mim, aí eu toco assim, mais ou menos, eu pego as cifras de música infantil que geralmente é mais fácil, acho um tom que dá pra eles cantar que não tem nada com pestana, porque eu não sei fazer, e toco.” (Entrevista professora Liddy, cedida em 12.09.2013).

Essa formação ambiental, reconhecida no campo da formação docente como aquela ocorrida antes da entrada na universidade, foi determinante na escolha profissional de Liddy, corroborando o discurso que afirma que

(...) a docência é a única das profissões nas quais os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia. (...) os professores desenvolvem padrões mentais e crenças sobre o ensino a partir dessa tão grande etapa de observação que experimentam como estudantes. (GARCIA, 2010, p. 12).

Observo que o mesmo ocorre no campo da música, com algumas exceções. Em geral, aqueles que optam pela docência em música tiveram, ao longo da vida, um grande contato com a área, através de aulas de instrumento coletivas ou individuais, em contextos variados, ocorridas simultaneamente à escola de Educação Básica, desde muito jovens. A própria experiência de Liddy nos comprova isso. Imersa no universo musical desde criança, o contato com os instrumentos e com um repertório variado, propiciou à Liddy uma vivência tanto no campo da música como também na docência em música, ainda que indiretamente através de seus professores.

Saliento, entretanto, que ainda que esta experiência tenha sido determinante na escolha de Liddy pela carreira docente musical, não foi exclusiva, como demonstrado na próxima categoria analisada.

#### **4.2 Formação acadêmico-profissional**

A proximidade com a linguagem musical desenvolvida no coral desde os dez anos de idade, especialmente o desenvolvimento vocal, tiveram para Liddy, provavelmente, grande peso na escolha da carreira profissional. Sendo assim, a primeira opção foi pelo Bacharelado em Canto, embora tenha se inscrito também para o curso de Licenciatura em outra universidade pública. O fato do resultado da seleção deste último ter saído primeiro trouxe certa insegurança para participar das etapas práticas para ingresso no bacharelado, como a professora relata:

“Na primeira universidade, como era muito difícil... Eu passei na primeira etapa até, porque foi com o Enem, só que eu fiquei com medo de fazer a segunda [etapa](...) Porque eram sete peças, eu tinha segurança de três e lia

uma na hora que seria escolhida, então eu fiquei com muito medo, e não fui fazer... E também porque o resultado da segunda universidade saiu primeiro. Então eu já tinha passado lá, e eu não sabia.. assim, eu sabia que era licenciatura, mas eu não... ah, eu não sabia... direito assim. Mas aí eu fui pra essa universidade... por isso, por essas duas coisas, não fui com intenção de fazer licenciatura, nossa, eu quero fazer licenciatura, por isso que eu fui pra lá, não porque eu tinha passado lá e fiquei com medo de fazer a prova da outra universidade.” (Entrevista professora Liddy, cedida em 12.09.2013, grifos meus).

Como exposto pela professora, a docência não era sua primeira opção, mas acabou se constituindo um caminho possível, cercado de expectativas. Liddy comenta que a primeira delas foi pensar que, sendo exigida na seleção do vestibular uma opção instrumental, o curso ofereceria uma formação mais específica de ensino em seu próprio instrumento, no caso, a VOZ.

“Eu sabia que eu ia dar aulas, mas assim, eu não entendia que ia ser aula de musicalização, eu achava que assim, eu vou treinar pra dar aula do meu instrumento, porque tem essa diferenciação na hora do vestibular, né. Então eu achava que eu ia ter disciplinas que me ajudassem no modo geral também, mas assim, que focasse mais pra ensinar o meu instrumento, e que não é, mas eu achava que era.” (Entrevista professora Liddy, cedida em 12.09.2013).

Cursando o sexto período do curso de Licenciatura em Música, Liddy relata sua inclinação para um aprendizado mais utilitário, preferindo aquelas disciplinas que atendam suas necessidades profissionais. É como justifica, por exemplo, sua preferência por disciplinas tais como Metodologia da Educação Musical, Percepção, Práticas Pedagógicas e Canto:

“Foram as que me ajudaram mais assim, pelo que eu fui buscar. Eu gosto de Percepção assim, porque me ajuda em várias coisas né, na musicalidade, no ouvido, coisas que eu gostava (...) Percepção me ajuda no canto, porque eu solfejar ali me ajuda a pegar uma coisa mais fácil, sem precisar, tentar não usar algum instrumento pra auxiliar e tal... É... Na musicalidade... O canto me ajudava no solfejo, o solfejo me ajudava no canto, então coisas que dão uma interligada. Da Metodologia eu gostei da II, porque foi a que eu tive contato com os métodos ativos. (...) Porque eu nunca tinha tido até então... (...) De Práticas Pedagógicas porque aí a gente pega isso tudo e tenta botar em prática ali, apesar de eu achar que algumas coisas fugiram disso... Tem coisa que eu (...) não consegui aplicar, a maioria das coisas sim. Foi a mesma coisa assim da Metodologia que tinha coisas contemporâneas, mas eu conseguia achar como praticar elas (...) por isso que eu gosto. Muita coisa que eu fiz lá eu já consegui fazer aqui [na escola]”. (Entrevista professora Liddy, cedida em 12.09.2013, grifos meus).

Em uma análise geral sobre a estrutura curricular de seu curso, a professora pondera que algumas disciplinas parecem não se encaixar na licenciatura, ainda que sejam importantes para sua formação musical.

"(...) Aprofunda demais, de um jeito que não dá pra aprofundar na escola...  
(...) As disciplinas oferecidas são muito amplas, então eu acho que você tem que ter na cabeça direitinho o que você quer quando vai escolher as disciplinas, porque senão você vai fazer um monte de coisas, que eu não saberia aplicar..." (Entrevista professora Liddy, cedida em 12.09.2103).

Um aprofundamento nestas palavras insta-me a refletir sobre dois pontos que envolvem a formação docente. Primeiramente, há subsídios para se pensar a composição curricular dos cursos superiores que tradicionalmente formam os professores de música em nosso país. Em um segundo plano, revela como essa composição é interpretada e apreendida pelos alunos ou, mais que isso, como ela desencadeia processos relacionados à prática docente, propriamente.

De maneira geral, os modelos de formação de professores no Brasil são estruturados em duas macroestruturas: uma que reúne os conhecimentos gerais da área, técnicos e teóricos, acumulados e consolidados ao longo da história, e outra que engloba a aplicação prática de métodos, a experiência específica, a linha pedagógica. Em música, por exemplo, a primeira pode ser representada por disciplinas tais como História da Música, Contraponto, Percepção e Harmonia, o aprendizado de um instrumento, dentre outras. Já a segunda, abarca as Didáticas, as Práticas Pedagógicas e o Estágio Supervisionado.

Do ponto de vista formativo, reconheço que ambos os conhecimentos são importantes, pois a formação do professor de música deve ser a mais ampla possível como salientada por DEL BEN (2003),

Para ensinar música, portanto, não é suficiente somente saber música ou somente saber ensinar. Conhecimentos pedagógicos e musicológicos são igualmente necessários, não sendo possível priorizar um em detrimento do outro (ver Del Ben, 2001) (...) Precisamos estar atentos para buscar o equilíbrio e uma maior articulação entre os campos da música e da educação na formação de professores, sejam professores de Educação Básica ou de instrumento, por exemplo. (DEL BEN, 2003, p. 31).

A grande questão surge quando esse conhecimento chega à sala de aula, na prática docente, limitado apenas a seu valor utilitarista, ou seja, quando o conhecimento e apreensão de conteúdos, teorias e/ou metodologias são reduzidos às suas dimensões práticas, numa alusão aos princípios da racionalidade técnica. Esta prioriza o domínio de conhecimentos teóricos para aplicação prática posterior, considerando que "os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos" (SCHÖN, 2000, p. 16).

A experiência da professora Liddy revela exemplos do que acabo de citar, quando comenta seu aprendizado em uma disciplina da área pedagógica:

"Na Metodologia II a gente aprendeu mais sobre os primeiros tipos de educadores que tiveram, e tal. E foi legal porque o trabalho final era a gente pegar uma dessas metodologias e tentar incorporar no seu trabalho. Se funcionasse, tudo bem, mas se não funcionasse, você podia pegar o que achou melhor, assim, entre aspas, de cada um, e fazer a sua. E aí eu achei isso super interessante, porque serviu, funcionou. E eu já estava em sala de aula, não aqui [nessa escola], (...) Pegar o Willems lá, que é do canto e ver o que funcionou, e aí puxando... O que mais dá pra fazer? Ah, isso aqui é legal, isso aqui serviu nessa, isso aqui não. (Entrevista Professora Liddy, cedida em 12.09.2013, grifo meu).

Esse tipo de adaptação metodológica é muito comum na prática docente, e certamente necessária. O ambiente variável e dinâmico da sala de aula exige um planejamento contextualizado, interessante e significativo, especialmente do ponto de vista da aprendizagem. Em muitos casos, a dupla ocupação do professor tanto na sala de aula, em atuação profissional, como na academia, enquanto estudante colabora para assegurar sua prática pedagógica inicial. Além disso, o contato entre colegas na mesma situação e professores experientes permite uma troca de experiências em tempo real, como salienta Liddy:

"... Estando dentro da academia é mais fácil, porque você tem mais contato (...) Tem professores que eu tenho maior liberdade e se dão liberdade de contar como está sendo dentro da sala de aula (...) O que você está precisando? Ah, você já tentou fazer aquilo? É uma troca mesmo, tanto de material, quanto de ideias assim, de sentar pra discutir (...) Eu tive muita ajuda, muita ajuda mesmo." (Entrevista professora Liddy, cedida em 12.09.2013).

É importante salientar que essas trocas de experiências precisam ser guiadas pelo princípio da reflexão, desenvolvendo autonomia profissional no aluno, o que parece ocorrer na formação de Liddy. Todavia, compreendo que a formação docente em música abarca uma gama de fatores complexos e não se extinguem na Licenciatura, ao contrário, "desenrolam-se em um *continuum*, ao longo da vida, envolvendo construções biológicas e psicológicas, englobando diversas dimensões, dentre as quais de natureza cognitiva, emocional e psicossocial" (BELLOCHIO E SOUZA, 2013, p. 26).

### 4.3 A prática docente

Assim como a introdução no curso de Licenciatura em música, Liddy hesitou na carreira docente. Ela relata, inclusive, que entre o segundo e terceiro períodos da faculdade, pensou seriamente em desistir do curso. Foi o contato com as disciplinas da área pedagógica, citadas anteriormente, que mudaram seu olhar sobre essa possibilidade. Além disso, a troca de experiências com seus professores no coral constituiu motivação para que ela encarasse a docência.

A introdução na escola de Educação Básica ocorreu de modo um tanto traumática. Habituada a lecionar para pequenos grupos e individualmente, em um projeto social cujos alunos optavam pelo ensino de música, o ambiente coletivo das salas de aula, dentre outras coisas, tornou o trabalho desafiador. Quando ingressou na atual escola a convite da coordenadora do programa, por exemplo, sua maior dificuldade era motivar todos os alunos para se envolverem nas aulas.

“Algumas coisas que eu trago, não são novas. Então eles não se interessam, eu tenho que o tempo inteiro buscar alguma coisa muito diferente pra eles prestarem atenção, pra depois eu conseguir fazer o básico. Porque se eu trazer o básico logo de cara, eles não se interessam e aí eles não fazem”. (Entrevista professora Liddy, cedida em 12.09.2013).

Esse discurso fundamenta algumas condutas da professora em sala de aula, como exposto na vinheta a seguir:

Aula 24/09/2013 – 3º Ano

A professora deixou previamente uma caixa de instrumentos na sala, e quando terminou o recreio, às 14h40min, trouxe os alunos do pátio. Assim que os alunos se acomodaram ela sugeriu uma atividade: telefone sem fio.

Professora: - Como que é o telefone sem fio? Um passa pro outro até chegar no final, não é mesmo?

Os alunos ouviam atentos. Ao contrário da brincadeira tradicional, a professora explicou que os alunos passariam um ritmo no instrumento. Ela mesma iniciou a atividade com o tamborim, sugerindo a seguinte frase ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ e entregando o instrumento para o aluno mais próximo, que repetiu o ritmo proposto. Em seguida o instrumento foi passado para as demais crianças. A professora repetiu a atividade com outros instrumentos, como agogô e triângulo, porém sugerindo o mesmo ritmo. Quando algum aluno apresentava dificuldades para repetir o ritmo proposto, a professora intervinha.

Quando todos os alunos tocaram todos os instrumentos, a professora começou a explicar sobre um festival que envolveria todas as escolas. Nesse, as turmas fariam apresentações de dois números musicais, sendo que o primeiro seria o jogo “Escravos de Jó”, e o segundo a canção “Oito anos” de Adriana Calcanhoto. Os alunos já haviam trabalhado com o jogo, então a professora lembrou os movimentos e orientou uma “coreografia”.

Professora: - Os “escravos de Jó” todo mundo já conhece, não conhece? A única coisa que vai ter de novidade é que agente vai ter uma coreografia. Então vamos fazer na carteira primeiro, só pra aprender? Não batam forte senão atrapalha a sala ao lado, tá.

Houve conversas durante a atividade e para pedir silêncio a professora tocou uma melodia curta na flauta doce soprano. Os alunos realizaram a atividade lentamente, com exceção de dois, cantando e marcando o pulso da música com palmas e batidas na carteira. A turma repetiu a música algumas vezes.

Professora: - Agora nós vamos fazer sentados no chão.

As crianças se sentaram no chão, ao lado de suas carteiras. Nesse momento a professora perdeu o contato visual com vários alunos que ficaram atrás das carteiras, facilitando a conversa entre eles. Mesmo assim, a maioria participou da atividade, cantando e marcando o pulso da música. Em seguida a professora pediu que eles ficassem em pé, marcando o pulso com os pés, pulando e abaixando. Orientou então uma sequência com todas as posições.

Professora: - Agora vamos apresentar uma vez em pé e uma vez sentados pra acabar, tá bom! Sentou... Um, dois três...

A professora, seguida das crianças, repetiu a música nas posições ensaiadas: sentados no chão, em pé, sentados no chão novamente. Por último, a professora pediu que as crianças repetissem os gestos, mas sem cantar a música. Houve grande envolvimento da turma nessa hora, mas bastante conversa também.

Quando terminaram, às 14h55min, a professora pediu que os alunos retornassem aos seus lugares e colocou o clipe da música “Oito anos” (Adriana Calcanhoto) no telão da sala. Para surpresa da professora, os alunos já conheciam a música e cantaram junto com o clipe. Um aluno ficou respondendo os “porquês” que aparecem na canção, mas em momento algum a professora fez interferências quanto à indisciplina ou não participação de algumas crianças.

Como os alunos já conheciam a música, a professora apenas advertiu-os para que cantassem sem gritar. Em seguida, apresentou o clipe da música “Leãozinho” (Caetano Veloso), na versão do grupo Palavra Cantada. Os alunos não conheciam a música, apenas assistiram o clipe. Algumas crianças conversavam, outras brincavam e dançavam no ritmo da canção. A professora não fez qualquer explicação sobre a música ou sobre a atividade. A professora então recolheu seu material e se despediu da turma às 15h10min.

Vinheta 3: Transcrição parcial de uma aula observada da professora Liddy.

Como apresentado, Liddy realiza várias atividades ao longo da aula, procurando manter os alunos interessados. A professora não toma tempo chamando a atenção dos alunos que conversam, ou que estão fora de seus lugares. Além disso, a elaboração de suas aulas tende a um caráter mais prático, justificada pela preferência dos alunos, que são pouco atraídos por atividades que envolvem algum tipo de reflexão ou a construção de significados teóricos. Em suas palavras, os alunos veem a aula de música como as aulas de educação física, ou seja, um ambiente para se fazer, se praticar.

"Vamos trabalhar o som? O que é música, mesmo? O que vocês acham que é?... É complicado, eles não querem muito... Pensar, sabe. Eles querem fazer... (...) Não é pra ficar pensando, conversando... O que é, o que você acha, vamos fazer isso, vamos tentar construir isso, vamos tentar fazer uma música, vamos tentar? Eles não querem... Eles querem brincar..." (Entrevista professora Liddy, cedida em 12.09.2013).

Logo, a professora prefere apresentar atividades “fechadas”, que não envolvem a participação conjunta dos alunos, e cujos procedimentos ela possa controlar. Observo, entretanto, que existe uma linha tênue entre a necessidade de prender a atenção das crianças, com novidades e atividades diferentes e um aprendizado musical superficial, não havendo um aprofundamento dos conteúdos. Liddy comenta, por exemplo, que encontra grande dificuldade em lincar as aulas, em propor atividades que conectem os conteúdos:

“Eu ainda não consegui achar um jeito de ensinar música pra eles... Eu ensino... Eu ensino aos poucos, eu não consigo juntar, sabe. Hoje eu vou trabalhar pulso, e aí eu levo uma atividade de pulso e eles entendem porque eles fazem... Quer dizer, eu acho que entendem, porque eles conseguem fazer. Depois eu trago outra atividade de timbre, depois eu trago outra atividade de outra coisa, mas e pra juntar isso, sabe? Eu não consigo. Depois chegar numa atividade e juntar tudo... Eu não consigo nem pensar numa atividade pra juntar tudo...” (Entrevista professora Liddy, cedida em 12.09.2013).

No pensamento da professora Liddy, essa integração não se limita apenas aos conteúdos musicais, mas às outras disciplinas da escola também. Sendo assim, ela procura participar das reuniões de planejamento para saber o que as demais professoras têm trabalhado e desenvolver um planejamento congruente. Agindo assim, a professora considera ter um melhor aproveitamento de suas aulas, pois oferece atividades que têm significado para os alunos. Como exemplo, ela cita a ocasião em que uma determinada turma estava estudando sobre a história do samba nas aulas de Literatura, e aproveitou a mesma temática construindo instrumentos, realizando atividades de pulso, ritmo e frase a partir desse gênero nas aulas de música.

O planejamento de Liddy está fundamentado nas proposições da Coordenação de Educação Musical da Secretaria de Educação da cidade, que sugere um currículo comum a ser trabalhado nas escolas. A cada bimestre, os professores do programa recebem alguns temas que deverão ser trabalhados nas séries e, a partir disso, cada um elabora seu próprio planejamento. Liddy explica que, nem sempre, no começo do bimestre, tem todas as atividades prontas, mas durante o desenrolar das aulas ela vai fazendo um balanço do que



funcionou, do que precisa ser incrementado, do que precisa ser mudado, e vai conduzindo sua prática de acordo com o retorno que tem dos alunos.

Mesmo assim, a professora acredita que possui muita dificuldade em passar tudo o que deseja em sala de aula. Seu discurso tende a considerar a música não apenas em seus aspectos lúdicos, mas também como área do conhecimento que necessita ser ensinada, mesmo quando “os alunos não querem aprender”. Em suas palavras, o professor “tem que trazer alguma coisa que seja divertida, mas eles [**os alunos**] têm que aprender alguma coisa...” (Entrevista professora Liddy, cedida em 12.09.2013, grifos meus).

Essa preocupação parece-me pertinente, especialmente com o novo espaço que a Música, enquanto área do conhecimento, tem ocupado nas escolas de Educação Básica. Por outro lado, mesmo que Liddy nutra a expectativa de que seus alunos obtenham um aprendizado musical, ela não pode prever como e/ou quando essa aprendizagem ocorre, se numa brincadeira lúdica ou numa atividade "mais séria", se em atividades teóricas ou mesmo fora da escola; a aprendizagem é dotada de um instigante componente subjetivo. Para tornar a questão ainda mais complexa e limitada, é importante considerar que durante as observações e a entrevista, não identifiquei mecanismos de avaliação na prática da professora.

É importante destacar outro aspecto da prática pedagógica da professora Liddy, especialmente o que se refere aos recursos utilizados por ela. Para isso, tomo como ponto de partida a vinheta a seguir:

#### Aula 01/10/2013 – 4º Ano

A professora se dirigiu à sala carregando uma caixa cheia de instrumentos musicais e um notebook. Os alunos encontravam-se sentados nas carteiras e a receberam com surpresa, pois naquela semana a aula havia mudado de dia e horário. Os alunos a abraçaram, dizendo que estavam com saudades.

O som da sala não estava funcionando e então Liddy comunicou aos alunos que buscaria outro aparelho na secretaria. Durante sua ausência, uma aluna ficou responsável por anotar o nome dos colegas que conversassem ou saíssem de seus lugares, mas não houve tumulto. Quando a professora retornou, testou o novo aparelho de som e deu início à aula mostrando à turma uma partitura convencional, explicando seu significado e seus signos.

Professora: - Hoje nós vamos montar uma partitura também, só que do nosso jeito.

Para exemplificar, a professora tocou um som curto na flauta doce e perguntou se alguém saberia representá-lo com algum desenho. Sem esperar a resposta dos alunos, ela mesma desenhou um sinal no quadro para o som proposto.

Professora: - Agora eu vou fazer outro desenho e vou distribuir alguns instrumentos musicais pra vocês. Olha esse aqui... Como será o som dele?

Liddy desenhou um quadrado com três pontos pequenos em cima e três pontos grandes embaixo. Alguns alunos começaram a conversar entre si, discutindo como poderia ser aquele som. Liddy escolheu algumas crianças para interpretar a grafia no metalofone.

Professora: - Agora vocês é que vão fazer o desenho. Mas antes, vocês precisam pensar no som que querem representar.

Liddy chamou um aluno à frente, que desenhou um quadrado com um ponto grande e outro pequeno ao centro. Outro aluno foi chamado para tocar o desenho do colega na pandeirola.

Professora: - Agora eu vou colocar uma música pra vocês ouvirem. Essa música conta sobre um motorista e tem vários sons nela. Vamos ouvir? Primeiro nós vamos apenas ouvir, ok.

A professora colocou o CD no aparelho de som e iniciou a música “Meu Carango” (Anna Ly). As crianças ouviam interessadas nas onomatopéias, movendo o corpo, achando engraçado. Quando a música terminou, a professora explicou que entregaria uma folha para que eles desenhassem os sons que o carro fazia, de acordo com o que haviam escutado. Ela colocou a música mais uma vez enquanto distribuía as folhas para os alunos.

A folha que os alunos receberam continha cinco quadrinhos com uma legenda por cima, indicando qual som deveria ser desenhado naquele espaço. Os sons eram freio de carro, “bibi”, “fon-fon”, motor de carro e carro fazendo ultrapassagem.

Enquanto as crianças realizavam a atividade, a música foi se repetindo várias vezes. A professora permaneceu próxima à sua mesa e quando uma criança levantava a mão anunciando o término da atividade, ela analisava a folha com atenção, orientando alguma correção quando necessário.

Como o dia da aula de música havia mudado naquela semana, as crianças não levaram o caderno de música para a escola. Por isso, a professora disse que recolheria as folhas para devolver na próxima aula, quando os alunos deveriam colar a atividade no caderno.

Alguns alunos ainda terminavam a atividade na folha quando a professora anunciou que colocaria o vídeo de uma música para que eles aprendessem. A música faria parte do programa apresentado no evento de final de ano e compreendia uma versão em português da canção “Heal the world” (Michael Jackson).

Nesse momento o supervisor chegou à porta da sala. Ficou parado alguns instantes observando a turma e a professora, saindo em seguida.

O vídeo consistia em uma montagem de cenas com a música legendada, mas o som estava muito baixo e a professora cantou a maior parte da canção. As crianças reagiram interessadas na música, outras ainda terminavam a atividade na folha, e algumas riam das cenas que surgiam no telão.

Professora: - Já deu pra aprender, não deu? Vamos cantar?

Mas Liddy não repetiu a música. Ao contrário, começou a cantá-la para que as crianças a acompanhassem, o que ocorreu em meio a conversas. Ela encerrou essa parte da aula dizendo aos alunos que quando ensaiasse a música com outra turma, os chamariam para que aprendessem melhor.

Como exposto, os recursos utilizados por Liddy em suas aulas são variados, indo dos instrumentos musicais disponibilizados pela escola aos recursos audiovisuais. Esses geralmente são complementos anteriores ou posteriores às atividades, como explicado: “esse bimestre estou trabalhando percussão corporal... Aí eu trago vídeos pra eles, como tem os quadros, né [**tela interativa**], tem o data-show, eu trago vídeos pra eles dessas atividades pra depois a gente tentar realizar” (Entrevista professora Liddy, cedida em 12.09.2013, grifos meus).

A esse respeito, observo que a professora parece não considerar o potencial participativo dos alunos na manipulação e utilização dos recursos audiovisuais. Quando, por exemplo, a música é repetida aleatoriamente enquanto as crianças realizam a atividade no papel, o fenômeno musical fica limitado a um plano de fundo na aula, reduzindo, por consequente, a aprendizagem de inúmeros aspectos musicais que transcendem a temática original. Por outro lado, não posso afirmar que essa prática seja intencional, uma vez que Liddy relata sua insatisfação quando em períodos de provas na universidade, passa filmes para os alunos na escola: “eu não acho tão legal, mas se eu não fizer, eu não canto na prova final”.

Este fato, na realidade, chama a atenção para a fragilidade da prática docente em música, exposta frequentemente a fatores externos à sala de aula, quando não ao próprio professor. Sem muita dificuldade, podemos inumerar uma gama de obrigações extras e proposições hierárquicas dentro do espaço escolar que obrigam os professores em geral a incorporarem em suas rotinas profissionais alguns procedimentos que fogem aos objetivos de suas disciplinas. No caso da professora Liddy, as aulas observadas regiam-se pela expectativa de um Festival organizado pela Secretaria de Educação, que visava apresentar à comunidade os resultados das aulas de música nas escolas.

Essa situação produzia naturalmente uma tensão na prática da professora, pois seu planejamento precisava abarcar essa exigência externa, levando a educação musical escolar, inclusive, para concepções divergentes. Liddy, por exemplo, imersa no universo musical desde muito cedo, não tem dúvida quanto à importância da música na escola. Para ela, o ambiente escolar precisa proporcionar a vivência de todas as coisas, de várias disciplinas, e de várias artes também. Em seu entendimento, a música serve de grande auxílio para as outras matérias, mas não apenas isso. No entanto, a escola em que trabalha tem outras concepções sobre o tema:

"É como se fosse show. A aula de música é pra quando tiver um espetáculo, os meninos cantem lindamente, dancem, e tenham uma roupa bonita. Aqui é assim. Não é ficarem mais inteligentes, ou para eles terem contato, não é..." (Entrevista professora Liddy em 12.09.2013).

Este posicionamento interfere diretamente na prática da professora, pois a programação da escola exige um planejamento voltado para os eventos, que, quando se aproximam são cobrados, como no caso do Festival de Música das Escolas. Em outra ocasião, quando da comemoração da Independência do Brasil, faltando um mês ainda para o início das comemorações, a professora relata como ela era pressionada a ensaiar o Hino Nacional Brasileiro e o Hino da cidade. Esta situação demonstra claramente as divergências de pensamento entre a escola e a professora, sendo que esta reconhece a dimensão processual do ensino musical, enquanto que a outra focaliza apenas os resultados, os produtos desta experiência.

Apesar disso, Liddy tenta trabalhar equilibrando as exigências da escola e seus objetivos para as turmas, incluindo no planejamento das aulas, um repertório que viabilize as duas necessidades. Em sua prática, a professora procura escolher músicas que considera bonitas, que ofereçam um conteúdo literário adequado às faixas etárias das crianças, mas que também contribua para a compreensão de aspectos musicais.

"Pra mim não pode ser só porque é bonitinho... Eu gosto de pegar um repertório que tenha a ver com aquilo que a gente está estudando. (...) Ah, vamos apresentar essa música, mas o que essa música traz? Ah, dá pra gente achar o pulso, dá pra gente achar o ritmo, dá pra gente trabalhar a rima. (...) Trazer a música primeiro, às vezes, mas dessa música tirar o que dá pra trabalhar... (...) Não só chegar com o conteúdo e depois pegar a música, mas da música, mostrar pra eles que aquilo que a gente tá trabalhando tá nela, entendeu?" (Entrevista professora Liddy, cedida em 12.09.2013).

Esse discurso norteia também os pensamentos da professora sobre o ensino da música na escola. Refletindo, por exemplo, sobre os objetivos da música neste contexto, Liddy diz que essa é uma oportunidade de mostrar às crianças a amplitude do universo musical, que não se resume unicamente ao tipo de música veiculado pela mídia. Além disso, em suas palavras,

"A música tem um jeito de afetar cada um de um jeito (...) E aí acho legal de ter esse contato pra que todo mundo tenha... Sabe, ter essa experiência, cada um vai ter a experiência de um jeito, ninguém vai ter a mesma, assim" (Entrevista professora Liddy, cedida em 12.09.2013).

Muitas vezes, porém, há imposição de algumas canções, como no caso do dia das mães, em que a escola exigiu determinada música, ignorando um trabalho contextualizado que já vinha sendo realizado em sala, e que poderia ser aproveitado naquela ocasião.

Naturalmente, as exigências da escola são fatores que limitam a prática docente de Liddy, fomentando suas inquietações. Nesse sentido, é natural que a professora encontre aporte em suas experiências adquiridas ao longo da vida, como aluna, bem como em sua formação acadêmica, como explicitado:

“(…) Tem determinadas coisas que eu não sei como agir, porque eu não sei, não estudei, não li... Eu li algumas coisas, mas eu não tenho embasamento teórico... (…) Eu não sei como lidar, assim. Eu ajo porque eu lembro dos meus professores comigo, entendeu. (…) Eu preciso de alguém pra falar se isso é certo, se isso é errado. (…) A maioria das coisas, tanto na área de música quanto como lidar com um aluno quando ele tem certo comportamento, são de professores que eu vi fazer (…) eu ajo como meus professores agiram comigo, ou agem comigo. (…) Eu fico com medo de determinadas coisas que eu faço porque eu não sei se está certo, entende...” (Entrevista professora Liddy, cedida em 12.09.2013).

Essa insegurança, natural no aprendizado inicial da docência, é ponto chave para se compreender a prática da professora, de caráter ativo e funcional, aproximando-se, inclusive, do que as pesquisas sobre os professores iniciantes tem abordado, especialmente no que diz respeito à dimensão utilitária de suas práticas pedagógicas. Como salienta GARCIA (2010),

Os professores iniciantes querem, frequentemente, instruções passo a passo de como fazer as coisas de forma eficiente. Os professores iniciantes querem aprender como administrar a classe, como organizar o currículo, como avaliar os alunos, como gerenciar grupos... Em geral estão muito preocupados com os “comos” e menos com os porquês e os quando. (GARCIA, 2010, p. 28).

Essa característica, entretanto, não coloca Liddy em uma atitude passiva ou apática, ao contrário, observo que mesmo quando o foco são as atividades funcionais, a professora produz conhecimento, uma vez que este está “situado na ação, nas decisões e nos juízos feitos pelos professores” (GARCIA, 2010, p. 15).

## Capítulo 5

### Varição Nº 3 - Professor Heitor

*"... Lá você vai encontrar gente que gosta da música que você gosta, mas principalmente aqueles que gostam da música que você não suporta..."*

(Entrevista professor Heitor, cedida em 28.10.2013)

Heitor é o professor mais antigo do programa de música nas escolas de Itabirito. Seus 38 anos de idade, dos quais 28 em profundo envolvimento com a música, proporcionam, além de clareza em suas considerações, firmeza em sua prática. Com aproximadamente oito anos de atuação em escolas de Educação Básica, o professor ainda acrescenta em sua carga horária aulas particulares de violão, cargo em uma escola de ensino técnico e performances instrumentais em eventos diversos.

Heitor leciona na escola Gama, cujo público atendido compreende crianças e adolescentes de classes sociais variadas. Como professor de Música, ele atua nos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e como professor de Artes, nos 8º e 9º anos do mesmo segmento. Além disso, Heitor comanda as aulas extracurriculares de canto coral, violão e flauta doce, completando uma carga horária de aproximadamente trinta horas semanais. Todas essas aulas acontecem em uma sala específica de música, espaço conquistado pelo professor graças aos seus vários anos de atuação na escola. Ademais, a escola conta com outro professor de música, que dirige as turmas de crianças menores e um *set* de instrumentos considerados bons, composto por percussões pequenas, sete violões e um teclado.

Formado em Licenciatura em Música desde 2003, Heitor acumulou recentemente o grau de Bacharel em trompete, instrumento que o acompanha desde muito jovem. Essa dupla qualificação, além de sua experiência docente e de vida, habilita-o a refletir criticamente sobre diversas questões, tais como o gosto musical dos alunos, cultura de massa, a gestão do programa ao qual está inserido e mesmo a suposta desunião entre os educadores musicais. É interessante refletir sobre como esses assuntos são traduzidos e incorporados na prática do professor, mesmo que de modo inconsciente, revelando tendências de uma abordagem tradicionalista, porém flexível.

## **5.1 Formação musical inicial**

Tudo começou com um presente do pai, no dia de Natal: uma flauta doce. Tinha Heitor a idade de 10 anos e, por “atormentar a mãe” com a exploração do instrumento, foi encaminhado à banda, “pra aprender direito”. Na época, a entidade coordenava um projeto denominado “Banda Jovem”, formado por crianças, cujos instrumentos básicos eram flautas doces e percussões. Algum tempo depois, conforme ia evoluindo, foi promovido à “Banda Adulta”, passando pelo trombone de pistom e trompete, instrumento principal de sua formação musical.

Em uma análise à essa experiência, Heitor pondera:

"Quando eu tinha até uns 15 anos, eu achava o máximo a banda... Mas depois disso, que a gente começa a estudar, a gente começa a sair, começa a tocar com outras pessoas assim... Eu fui vendo que o esquema de ensino da banda é muito, mas muito atrasado... Muito arcaico, e... De certa forma, muito... Fechado, assim." (Entrevista professor Heitor, cedida em 28.10.2013).

Nesse sentido, seu envolvimento, nessa época, em grupos instrumentais mais refinados, como uma orquestra de baile e um conjunto de metais, foram essenciais para que Heitor se aprimorasse no instrumento. O próximo passo foi a universidade.

## **5.2 Formação acadêmico-profissional**

No Ensino Médio (antigo 2º Grau), Heitor se formou em eletrotécnica, área em que atuou profissionalmente durante cinco anos. Quando se interessou por um curso superior, começou a avaliar suas atitudes, como relatado:

"Eu trabalhava com um amigo meu, muito amigo e eu comecei a observar as ações dele e as minhas pra com a eletrotécnica... Ele todo dia chegava no nosso serviço, no nosso turno, com uma revista, um livro, alguma coisa falando de eletrotécnica novo, e eu não... Não lia nada que era de eletrotécnica, tipo assim... Alguma coisa tá errado, né... E eu comecei a observar que eu gostava disso com música, tinha livros de música, anúncio de jornal que falava de música, então... Eu gosto é de música!" (Entrevista professor Heitor, cedida em 28.10.2013).

Mesmo assim, Heitor comenta que a dúvida sobre qual curso escolher perdurou até os últimos momentos da inscrição no vestibular, quando finalmente optou pela música. Sua intenção era experimentar o vestibular, com o pensamento de "que eu não sei se vou passar mesmo, se eu passar eu faço, se eu não passar..." (Entrevista professor Heitor, cedida em 28.10.2013). Sem qualquer pretensão, portanto, passou na seleção e iniciou o curso de música. Ele comenta que até então, não fazia noção de que era uma Licenciatura. Para ele, "música sempre foi tocar... até entrar lá não sabia que tinha essa separação entre... Tocar e... Ensinar música" (Entrevista professor Heitor, cedida em 28.10.2013). Sendo assim, ele relata que estava totalmente aberto ao curso, disposto especialmente a tocar, "aprender a tocar direito". Nesse sentido, a falta de um professor de trompete minou a possibilidade de aperfeiçoamento no instrumento, gerando uma nova possibilidade:

"Eu me vi numa situação em que ou eu aceitava a proposta que a universidade tinha me feito, que era de estudar outro instrumento, ou desistia e tentava o vestibular em outro lugar, no outro ano... (...) Aí eu sempre tive uma queda por violão... Gostava, mas não sabia tocar nada, nada... Não sabia nem onde estava a 1ª nota no violão eu não sabia... E... O professor me ofereceu: ah, vem estudar violão, violão é bom... Eu já tinha interesse também... Aceitei..." (Entrevista professor Heitor, cedida em 28.10.2013).

Por conseguinte, o estudo do trompete foi reduzido aos ensaios da banda nos fins de semana, e a nova expectativa para o curso configurou-se em aprender o violão. Dentre as disciplinas que mais entusiasmavam Heitor, durante esse período, destacam-se as de cunho prático, o que se justifica pelos objetivos que ele foi buscar. Desse modo, as aulas de Instrumento, Harmonia, Percepção e Contraponto ocupavam o topo da lista, "mas teve algumas matérias também... Teve uma matéria (...) que eu não lembro mais o nome... (...) Metodologia, que eu gostava daquela aula, e me ajudou muito... (...) Aquela de Análise, (...) eu achava muito interessante também, apesar da gente brigar muito... (...) Oficina de Criação também" (Entrevista professor Heitor, cedida em 28.10.2013).

Comentando sobre a estrutura curricular do curso e as disciplinas oferecidas, Heitor destaca:

"Eu acho que se tá lá, é porque é necessário em algum momento... Agora, nesse caso, entra a questão de afinidade pra mim. Se eu tiver afinidade, pra mim vai ser ótimo, se não tiver, não vai. Tinha matérias que eu achava assim... Muito chatas... Muito chatas. Aquelas matérias de didática, aquele negócio de psicologia da educação... Eu tenho um ódio do tal do Piaget e do Vygotsky... [risos]... (...) Então assim, eram matérias que eu sei que eram necessárias, mas eu não gostava. Mas eu acho que era uma questão de gosto



peçoal, particular, não era questão de não ser útil pro curso..."(Entrevista professor Heitor, cedida em 28.10.2013).

Mesmo reconhecendo a pouca afinidade com essas disciplinas da área da Educação, Heitor não nega a importância delas em sua própria formação, afirmando que profissionalmente essas matérias o ajudam ainda hoje, "na hora de tentar planejar uma aula... (...) eu tenho muita coisa daquela época que eu ainda consigo usar hoje..." (Entrevista professor Heitor, cedida em 28.10.2013).

Além da formação universitária, Heitor destaca sua participação em festivais de música, momentos em que conseguiu um aperfeiçoamento maior na parte instrumental. Para ele, a grande diferença desses festivais para as aulas na faculdade é o caráter prático e funcional:

"... A faculdade às vezes... Embroma demais. E os festivais, como são cursos rápidos, os caras vêm com objetivo, e atingem aquele objetivo da maneira mais rápida possível. Então, coisas que, eu lembro que o professor ficava uma década pra falar comigo, os caras falavam na hora, e... te ajudava. Os caras tinham soluções pra te fazer resolver aquele problema... Algum problema específico que você tivesse. Coisa que na escola o cara não faz. Os professores não faziam isso comigo." (Entrevista professor Heitor, cedida em 28.10.2013).

No âmbito da educação musical, Heitor destaca a participação em um congresso da Anppom durante a graduação e uma oficina com uma educadora musical de renome na região, sendo está há cinco anos. Comentando sobre seu aproveitamento nesses eventos, Heitor relata que, embora tenha gostado dos assuntos, com temas ligados à Educação, aos modos de ministrar aulas, dentre outros, se sentiu meio perdido no primeiro, uma vez que não era sua área de total interesse. Já no segundo, ele interpreta como distante da realidade em que atua, especialmente com relação às faixas-etárias: "eu não trabalho com criança tão pequena assim; eu trabalho com meninos maiores; então tem muitas coisas que ela propõe, que ela fala que funcionou com os alunos dela, que com os meus, eles vão rir da minha cara, eles não vão fazer" (Entrevista professor Heitor, cedida em 28.10.2013).

Outra experiência relevante na formação de Heitor foi o Estágio Supervisionado, ocorrido no último ano do curso de Licenciatura. Este, entretanto, ocorreu de modo frustrante, sendo definido pelo professor como "horrrível". Ele realizou o estágio em uma escola estadual de uma cidade vizinha à universidade e relata:

"O pessoal que me chamou pra trabalhar lá disse que a escola era como se fosse o depósito de lixo de Mariana... Todo mundo que não prestava em escola nenhuma ia pra essa escola... (...) Então eu fui... Fui dar estágio nessa escola. Fiquei lá, acho que uns 3 ou 4 meses dando o estágio e... Cheguei lá com a intenção de fazer um trabalho bacana, de... De tentar mudar o mundo, né... (...) E nada funcionava direito... As turmas eram todas muito heterogêneas, em relação à idade, em relação à classe social, em relação à... tudo. Tudo era complicado. Então, eu saí de lá com a intenção de nunca mais entrar numa sala de aula." (Entrevista professor Heitor, cedida em 28.10.2013).

A questão do estágio merece um olhar aprofundado, uma vez que, no campo da formação de professores, é considerado um momento de aprendizado, entendido como "o ponto de partida da experiência de campo e em campo que permitirá ao licenciando experimentar a prática de ensinar e se comprometer com a profissão de ser professor" (MATEIRO; SOUZA, 2006, p. 17). Azevedo e Hentschke (2005) ainda destacam a tríplice aliança que deve ocorrer entre a universidade, enquanto instituição formadora, a escola, enquanto espaço de ensino e aprendizagem musical e o estagiário. Nesse caso, uma função importante compreende a do professor orientador, que não deve se limitar à transmissão de conhecimentos ou correção de relatórios. Como salienta Fialho (2006) este "abrange o status de um tutor que responde pelas práticas pedagógicas de seus orientandos. Dessa forma, a relação entre estagiário e orientador caracteriza-se por ser uma relação de cumplicidade, parceria e, sobretudo, de comprometimento com a prática pedagógica" (FIALHO, 2006, p.62).

Tal relação parece não ter ocorrido com Heitor, uma vez que na análise desse processo o professor destaca que "a orientação era muito fraca... (...) Eu encontrava muito pouco com ele [**orientador**]... Ele geralmente só lia os meus relatórios, corrigia o que achava que tinha que corrigir, e só... na escola era eu que me virava mesmo" (Entrevista professor Heitor, cedida em 28.10.2013, grifo meu).

Contudo, a experiência negativa com a sala de aula não o distanciou da docência, ainda que por algum instante, tenha suscitado certa aversão à escola. Não demorou para que Heitor tivesse a oportunidade de desenvolver uma nova relação com o ambiente escolar, situação que se mantém desde então.

### 5.3 A prática docente

Ao longo da Licenciatura, Heitor começou a dar aulas particulares, inicialmente pela necessidade de custear os estudos. Com o passar do tempo, essa inserção na carreira docente foi se construindo paulatinamente, a partir de experiências diversas. Quando se integrou ao projeto de música nas escolas de Itabirito, em 2006, o professor atendia todas as escolas do município, numa rotina intensa de trabalho. Ao surgir a oportunidade de escolher uma única escola para trabalhar, optou pela escola Gama, já que dedicava-se a ela a maior parte do tempo. Além disso, o professor conseguia desenvolver um trabalho mais sequencial com os alunos nesse ambiente, pois pegava-os “muito novinhos e conseguia ir com eles até eles atingirem idade de sair da escola” (Entrevista professor Heitor, cedida em 28.10.2013). Logo, percebo uma boa relação do professor com seu ambiente de trabalho, como ele próprio menciona:

"Dentro da escola o clima é bom. Eu não tenho nada pra reclamar da escola, a escola funciona muito bem. Todas as direções que passaram lá... Lógico que você não vai agradar todo mundo, mas fizeram um trabalho muito bom, a escola sempre em desenvolvimento. A escola tem os índices do governo bons... É a escola mais nova... Não é uma escola modelo, mas é uma escola que tem resultados muito bons. Como eu dou aula lá, e dou aula no CEFET, o ano passado, por exemplo, a maioria, a escola que mais passou alunos foi lá<sup>30</sup>... (...) Eu acho que isso é um ponto positivo pra escola" (Entrevista professor Heitor, cedida em 28.10.2013).

Essa questão da afinidade com o ambiente de trabalho é um ponto relevante na prática docente, uma vez que "a infraestrutura escolar e seus professores e alunos são agentes disseminadores de práticas e ideias" (FUCCI-AMATO, 2012, p. 120). Nesse sentido, o apoio conquistado por Heitor é reflexo de uma relação de confiança construída ao longo do tempo, que gerou inclusive a conquista da sala específica de música.

Esse fato, único em comparação às demais escolas do município, entretanto, de acordo com as aulas observadas, colaboram apenas para dar um aspecto mais organizado às aulas de música, uma vez que esta é semelhante às demais salas de aula da escola. Ela possui várias

---

<sup>30</sup> Por ser uma escola de Ensino Fundamental, a escola Gama oferece estudos somente até o 9º Ano. Para continuar os estudos no Ensino Médio, muitos alunos concorrem às vagas oferecidas pelo CEFET – Colégio de Ensino Técnico – por meio de uma espécie de vestibular. É a esse processo que Heitor se refere nessa citação, alegando que a maioria dos alunos que foram aprovados para o CEFET no ano anterior, eram alunos oriundos da escola Gama.

carteiras, organizadas em um semicírculo, um armário onde os instrumentos e o aparelho de som são guardados, e a mesa do professor. Não possui cartazes ou enfeites pelas paredes ou um nome indicativo na porta. Quando a aula se inicia, os alunos das respectivas turmas se dirigem a ela, portando o estojo de lápis e o caderno de música. Este último foi um pedido que partiu do próprio professor Heitor, com o objetivo de organizar os materiais trabalhados durante as aulas. Muitos alunos, contudo, não possuem o caderno, colando as atividades musicais em cadernos de outras disciplinas.

Conhecer os aspectos da organização do ambiente de trabalho de Heitor é relevante, uma vez que amplia a compreensão sobre sua prática profissional. Nesse sentido, percebo que a sala específica para as aulas de música confere ao professor maior segurança - mesmo considerando que todas as atividades realizadas durante as aulas observadas poderiam acontecer em qualquer outro ambiente da escola.

Partindo especialmente para a análise da prática do professor Heitor, compartilho parte de uma aula observada na vinheta a seguir:

Aula 07/11/2013 – 5º Ano

Às 16 horas, os alunos começam a entrar na sala de música e, entre conversas, vão se acomodando nas carteiras. Por ser a última aula do dia, as crianças levam as suas mochilas para a sala de música, pois após a aula já vão embora pra casa. O professor estava próximo à sua mesa e começou a fazer a chamada, nome por nome. Quando terminou, cumprimentou os alunos e deu início à aula.

Professor: - Pessoal, boa tarde! Vamos fazer silêncio que eu vou botar uma música pra gente escutar... Sara, Luís e Tiago<sup>31</sup>, silêncio pra gente escutar? ... Só ouvindo por enquanto, tá.

Heitor solta a música que já estava selecionada. As crianças escutam, entre poucas conversas. A música era uma marchinha de carnaval, cujo tema era a cidade de Itabirito. Ao término da música, o professor começou a questionar os alunos sobre os assuntos que tratavam a música.

Professor: - Muito bem, o que essa musiquinha tá falando, galera?

Crianças: - Itabirito!

Professor: - Ah, tá falando da nossa cidade, não é? O que fala da nossa cidade, que vocês conseguiram reconhecer?

Crianças: - Mineração, praças, pico, montanhas, corais, fanfarras...

---

<sup>31</sup>Os nomes verdadeiros das crianças foram trocados para preservar suas identidades;

O professor foi reforçando as respostas dos alunos, corrigindo quando preciso.

Professor: - Muito bem. Então fala algumas coisas sobre alguns pontos turísticos da nossa cidade e algumas características que a cidade tem, não é isso? Essa musiquinha a gente vai usar como abertura do Festival, tá. (...) O Festival vai ser no dia 25 de novembro, às 19 horas, lá na Casa de Cultura. Ok.

Em seguida, distribuiu uma folha que continha a letra da música.

Professor: - Vamos ler de uma vez? Pra gente pegar bem a letra? Vamos lá! A música chama-se Cidade Encanto, e é de uma moça que se chama Stephane de Luna. Ela mora aqui em Itabirito e fez essa música pra cidade, tá. Então vamos ler uma vez.

O professor contou até três e iniciou a leitura em conjunto com as crianças. Quando terminaram, orientou algumas correções que deveriam ser feitas na folha. Os alunos obedeceram. Na sequência, Heitor anunciou que os alunos deveriam cantar junto com o CD para aprenderem a canção, colocando a música novamente. Durante a audição, as crianças e o professor cantaram a canção, acompanhando a letra na folha. Quando a música terminou, o professor chamou a atenção de dois alunos que estavam brincando, fazendo comparações depreciativas com algumas palavras. Depois se dirigiu ao restante da turma e incentivou-os a cantar melhor.

Professor: - Pessoal, vocês estão com as vozinhas muito preguiçosas, podem soltar a voz, não fiquem acanhados não! Vocês perceberam que a gente tem visita hoje?

Alunos: - Sim!

Professor: - Perceberam nada, vocês nem foram lá cumprimentar a moça...

Os alunos olharam para mim.

Alunos: - Boa Tarde!

O professor me apresentou à turma e deu sequência à aula.

Professor: - Então vamos lá! Vamos cantar mais uma vez, mas vamos soltar a voz! Tá todo mundo com a voz presa... E escutem a música pra gente tentar afinar juntinho com ela.

Heitor reiniciou a canção pela terceira vez. Os alunos cantaram mais animados, porém sem atenção à entonação. O professor, percebendo isso, interrompeu a música para que os alunos corrigissem.

Professor - Vamos ouvir só um pedacinho pra gente consertar.

O professor reiniciou a canção enquanto os alunos prestavam atenção e cantavam baixinho. Quando chegou no trecho que tinha problemas, o professor orientou e cantou sem o CD.

Professor - Aí espera um pouquinho, ó... Vocês estão falando tudo emendado... Espera um pouquinho... Beleza? De novo então...

O professor retomou a música do início, acompanhado pelas vozes das crianças. O tom da música estava muito grave, tanto para os alunos quanto para o professor, que precisava mudar seu registro vocal de frase em frase.

Em outra parte da canção, o professor interrompeu novamente o CD e instruiu os alunos para ouvirem o trecho.

Professor: - Aqui também tá dando um probleminha, ó... Escutem... Ó... Esperem um pouquinho... “acordam essa cidade... no complexo da estação”... Entenderam? Tem que esperar um pouquinho, tá.

Quando terminaram, o professor pediu que os alunos ficassem em pé no meio da sala para que cantassem a música sem a ajuda do CD. Isso ocorreu em meio a conversas. O professor deu a entrada e as crianças começaram a cantar a canção. Em alguns momentos, o professor fazia gestos, indicando que os alunos deveriam respirar, parar um pouco entre frases. Sonoramente, as crianças ainda apresentavam um pouco de desafinação em alguns trechos.

Professor: - Quase boa... Seguinte, agora a gente vai usar essa beirada da folha aqui, pra gente decorar com algumas coisas que são faladas na música, ok. Depois vamos colar no caderno, e tem que trazer o caderno toda semana agora pra gente ensaiar pro festival.

Os alunos começaram a fazer o que o professor pediu, mas conversando e andando pela sala. O professor passava entre as carteiras, explicando a atividade, auxiliando, tirando dúvidas dos alunos.

Ao aproximar-se do final da aula, o professor reforçou o pedido para que os alunos não esquecessem o caderno com a folha colada na próxima aula, além de outras duas músicas que seriam trabalhadas. Em seguida, pediu para que as crianças guardassem o material e colocou o aparelho de som e a extensão no armário. Os alunos saíram sozinhos da sala, correndo, ignorando a ordem do professor para não fazerem isso.

Vinheta 5: Transcrição parcial de uma aula observada do professor Heitor.

Em um certo momento, enquanto os alunos faziam os registros na folha, o professor Heitor aproximou-se de mim e relatou sua dificuldade em ensaiar aquela música, devido à sua extensão sonora. Como ficou claro, a música não foi uma escolha dele, mas uma exigência por parte da coordenação do projeto de música nas escolas. Indagado se no dia do festival os alunos seriam acompanhados ao violão, Heitor respondeu que ainda não sabia, pois a coordenadora ainda não havia decidido. Em seguida, comentou sua insatisfação com aquele repertório e com o formato proposto para o festival.

Como relatado na análise do caso dois, no capítulo anterior, a aula de música parece ser um momento de muitas interferências. Consequentemente, essas situações extraclasse afetam as maneiras como os professores atuam em suas aulas, velando, em muitos casos, atitudes e práticas pedagógicas autênticas. O modo como Heitor conduz o aprendizado da canção, por exemplo, sem qualquer ênfase aos aspectos expressivos, formais ou instrumentais da música, não denotam necessariamente, pouco caso por parte do professor. Ao contrário, pode apenas revelar a preocupação do mesmo em cumprir uma determinação superior. Afinal, a duas semanas de um compromisso externo, tudo o que as crianças precisam é cantar a música.

Por outro lado, corroborando os autores que defendem um ensino de música de fato musical, observo que até mesmo uma canção imposta pode ser trabalhada de modo a se harmonizar com as propostas que vinham sendo desenvolvidas por Heitor. Como salienta Swanwick (2003), “não depende tanto do *que é* feito, mas de *como é* feito, da qualidade do compromisso musical” (SWANWICK, 2003, p. 52). Sendo assim, o autor alerta para os perigos de se reduzir as aulas de música a meros momentos de ensaio, em cumprimento a uma agenda externa:

O principal objetivo dessas aulas parece ser desenvolver um programa de música no formato de apresentação pública, mais do que prover uma experiência educacional musicalmente rica. Os métodos de ensino, por conseguinte, tendem a ser muito direcionados, e pode haver uma considerável repetição, nos ensaios, de uma literatura muito pequena, frequentemente dando origem ao tédio e à saciedade. A música pode tornar-se pouco significativa, e o interesse musical real dos alunos provavelmente migra para outros campos (SWANWICK, 2003, p. 53).

Heitor parece reconhecer essa problemática, uma vez que seu discurso enfatiza que “o mais importante na escola é o lugar da experiência... (...) Eu gosto que eles **[os alunos]** experimentem a música de qualquer maneira.” (Entrevista professor Heitor, cedida em 28.10.2013, grifo meu). Não foi possível, contudo, identificar como o professor concebe essa experiência, se em um plano passivo, em que aos alunos compete receber as informações e repertórios propostos pelo professor, ou em um engajamento ativo, quando as crianças têm espaço para questionar, manipular, analisar, construir, desconstruir e reconstruir seus conceitos musicais, ou de alguma outra forma. Ainda que as aulas observadas tenham fornecido pistas sobre isso, o momento em que elas ocorreram – final do semestre letivo, às vésperas de uma apresentação importante – pode ser considerado atípico dentro da rotina da prática docente de Heitor.

Não obstante, outros fatos evidenciam como o professor desenvolve seu trabalho pedagógico. É o caso dos recursos utilizados durante as atividades como, por exemplo, o aparelho de CD e o caderno de música, empregados na aula transcrita acima. Observo que o primeiro quase toma o papel do professor, assumindo-se como modelo sonoro para as crianças. Logo, a referência vocal não é compatível com o registro vocal dos alunos, nem do professor, o que compromete a afinação. Mesmo percebendo isso, o professor Heitor repete a música no equipamento eletrônico até o momento em que os alunos cantam à capela. Já o caderno – simples, sem pautas musicais – parece funcionar como um organizador das atividades realizadas nas aulas de música, como as canções que eles aprenderam em outros

momentos. Colabora ainda para tornar concreta as atividades realizadas em sala, facilitando a fixação das canções, por exemplo.

Ao tratar de referências e princípios para nortear seu trabalho, Heitor relata que procura seguir um pouco de cada coisa que conhece e que aprendeu ao longo de sua experiência, dependendo da situação e dos objetivos almejados por ele. Ele reconhece que não tem capacidade para se auxiliar sozinho na sala de aula, aproveitando muitos materiais que já foram criados:

“Eu sempre procuro (...) sobre o assunto na internet, eu vasculho a internet procurando alguma coisa, tem alguns livro que eu... Sobre educação musical... E às vezes fico tentando inventar alguma coisa diferente pra trabalhar o mesmo assunto... Mas na maioria das vezes eu busco em outras fontes.” (Entrevista professor Heitor, cedida em 28.10.2013).

Como primeiro referencial de planejamento, o professor cita o sugerido pela coordenação do programa, que possui diversos tópicos para serem trabalhados nos bimestres ao longo do ano. A partir disso, ele vai organizando as atividades de modo aleatório, sem estabelecer uma ordem para os tópicos, mas ensinando “tudo o que está ali no bimestre, mas picado” (Entrevista professor Heitor, cedida em 28.10.2013). Para o professor Heitor, o planejamento é útil, uma vez que ele dá uma noção do que é para ser trabalhado, e situa seu trabalho. Por outro lado, pensando no programa de música nas escolas, de modo global, Heitor lamenta que o processo não ocorra em todas as escolas do mesmo modo, num sentido de unificar os planejamentos e o currículo da educação musical no município, explicando:

“Por exemplo, 1º Ano tem que aprender é... Altura, duração, e... Sei lá, ritmo... Que isso seja trabalhado em todos os primeiros anos. Não interessa se a aula vai ser igual, se a aula vai se diferente, mas que esses fundamentos sejam trabalhados em todos os primeiros anos... Porque se eu for professor do 2º Ano no ano que vem, eu vou saber que os meninos já sabem isso pra trás... E isso não acontece hoje... Eu tenho alunos do 5º Ano que não sabem nada de ritmo, não sabem nada de altura... Tem alunos do 1º que já estão sabendo coisas mais avançadas...” (Entrevista professor Heitor, cedida em 28.10.2013).

Essa preocupação parece-me pertinente e tem sido um assunto recorrente nas discussões que envolvem o ensino de música nas escolas. França (2007), por exemplo, escreve sobre a importância de sistematizar uma matriz curricular para a área, o que “representa um exercício necessário no processo de consolidação da música na escola, pois através dela, dá-se a explicitação do corpus de conteúdos a ser trabalhado e das habilidades cognitivas a serem desenvolvidas” (FRANÇA, 2007, p. 85). Por outro lado, Sobreira (2008)



expõe a dificuldade em se pensar um único caminho quando o assunto é a educação musical escolar, especialmente por conta da heterogeneidade de escolas, turmas, crianças e regiões. Mesmo assim, a autora reconhece a necessidade de se assumir algumas diretrizes, “princípios de validade”, que, ao contrário de definir um currículo único, seja capaz de “identificar elementos comuns norteadores para os professores em seu trabalho” (SOBREIRA, 2008, p. 50-51).

Esse parece ser o pensamento do professor Heitor, que mesmo reconhecendo os esforços da coordenação do projeto na tentativa de estruturar o ensino de música, percebe por parte dos demais colegas da equipe, uma resistência em adotar as propostas: “cada um trabalha do seu jeito, cada um faz do jeito que acha que deve fazer... Aqui o que acontece é isso... Apesar de ter uma tentativa de estruturar o ensino, de tentar manter uma linha de pensamento, tá cada um trabalhando do jeito que acha que tem que trabalhar...” (Entrevista professor Heitor, cedida em 28.10.2013).

Logo, essa situação, na visão de Heitor, contribui para uma desunião dos professores envolvidos no projeto, dificultando o desenvolvimento e a valorização da área musical dentro das escolas. Mesmo nas reuniões quinzenais, momento importante para a troca de experiências e fortalecimento de vínculos do grupo, o professor destaca a ênfase dada aos resultados em detrimento de reflexão sobre os processos que envolvem o ensino musical:

“... Pra mim não tem muito objetivo nessas reuniões. Então a troca [**de experiências entre os professores do programa**] pra mim é falha, muito falha. A gente não se preocupa na reunião em tentar unificar um currículo, fazer uma sequência de trabalhos que seja seguida por todo mundo, só fica discutindo resultado, resultado, resultado...” (Entrevista professor Heitor, cedida em 28.10.2013, grifos meus)

O modo como tais circunstâncias interferem na prática docente de Heitor não é, contudo, de simples identificação. Ao trabalhar uma canção alheia à sua vontade, especialmente a maneira expositiva com que ensina a música às crianças, por exemplo, o professor parece compactuar com a forma com que o projeto é conduzido, enfatizando o resultado. Mas na condução de outra aula, em uma turma e dia diferentes, trabalhando com um repertório escolhido por ele e que os alunos já dominavam, Heitor dirigiu as atividades de modo semelhante, embora acompanhando as canções com o violão. Nesse caso, ele explicava e tocava no instrumento a introdução das músicas, para em seguida cantá-las com os alunos. Entretanto, não é possível afirmar que essas condutas sejam características da prática

pedagógica do professor Heitor, ou uma atitude momentânea gerada por ocasião do iminente Festival.

Considero, porém, que outros aspectos da prática docente de Heitor estão mais acessíveis à análise, ainda que não estejam ligados diretamente às aulas observadas. A esse respeito, destaco os pensamentos do professor sobre a cultura de massa e sua influência na educação musical:

“Eu falo que os alunos vêm de casa com uma bagagem cultural muito defasada... Infelizmente as nossas mídias só tornam possível a eles essa cultura... É... Popular... eles não têm acesso a outro tipo de cultura... Então, quando você propõe a eles se abrir pra outras coisas, outras músicas, eles não se abrem.” (Entrevista professor Heitor, cedida em 28.10.2013).

É nesse sentido que Heitor destaca a flexibilidade com que o professor de música precisa trabalhar, uma vez que precisa lidar com gostos musicais diversos, respeitar as opiniões dos alunos, como também buscar alternativas para ampliar o universo musical deles. Para ilustrar o modo como o professor concebe esse tema em termos práticos, reporto-me a mais uma vinheta, essa, porém, não de uma aula observada, mas de um relato do próprio professor durante a entrevista:

Professor: Eu dava aula pro curso de turismo do CEFET, que eram 24 mulheres e 1 homem dentro da sala, além de mim. A maioria das meninas... Tudo funkeiras, e tinha uma que me atormentava o tempo todo com essa questão do funk.

Eu falava de música na Idade Média, a menina queria funk na Idade Média... Enfiava o funk no meio...

Um dia, eu perdi a paciência com ela dentro de sala. De tanto ela falar isso na minha cabeça, eu parei a aula, peguei a mão dela e falei assim:

“-Luciana<sup>32</sup>, eu vou me declarar pra você...”

Aí ela, todo mundo espantado assim... Eu virei pra ela e falei assim:

“- Vem aqui, Luciana, vem aqui pro seu tigrão, que eu vou te deitar na cama e vou te dar muita pressão... O que você faria?”

“- Ah, professor, eu te dava um tapa na cara...”

“- Mas então por que você dança isso?”

“- Eu não danço isso não...”

“- Tem certeza? Presta atenção nos funks que você ouve...”

---

<sup>32</sup>O nome verdadeiro da criança foi trocado para preservar sua identidade;

Aí... Beleza, nesse dia ela nem falou mais nada na aula... E a turma nem me encheu o saco mais... Foi o melhor dia que eu consegui dar aula... E... Depois, numa outra aula, eu tinha separado pra eles alguma coisa da Ópera do Malandro, do Chico Buarque... Quando acabou a aula, ela esperou todo mundo sair da sala, ficou por último, comigo na sala e me falou:

“- Professor, você pode me emprestar esse CD?”

“- Ué, perfeitamente.”

Emprestei o CD pra ela.

Na outra semana, ela chegou na sala antes de todo mundo, chegou mais cedo, me entregou o CD e disse:

“- Ó, professor, esse negócio que você escuta até que é bom, não é ruim não.”

E eu falei assim:

“- Se você quiser mais negócio pra você escutar, eu tenho várias outras coisas, eu posso te emprestar.”

Ela disse:

“- Ah, pode deixar que se eu achar que eu gosto de outras coisas, eu te peço...”

Aí passou... Ela formou, passou muitos anos, eu encontro com ela na rua e brinco:

“- E aí, Luciana, muito funkeira ainda?

“- Não, professor, eu evoluí bastante. Não vou falar que eu não escuto nem danço funk não. Mas hoje em dia eu consigo escutar outras coisas...”

Vinheta 6: Transcrição relato do professor Heitor

Ao relatar essa experiência, Heitor reconhece que essa foi uma “medida desesperada” de sua parte, uma vez que não aguentava mais a insistência da aluna. Mais que isso, o professor destaca o impacto de sua atitude no comportamento da aluna, uma vez que “ela não deixou de escutar o funk dela, mas ela pelo menos se abriu pra escutar outras coisas” (Entrevista professor Heitor, cedida em 28.10.2013).

Esse parece ser o grande objetivo impulsionador da prática pedagógica de Heitor, conforme explicita:

“Não tem problema gostar de sertanejo, gostar de funk, gostar de rap... Não tem... mas o problema é gostar só disso... Não deixar a possibilidade de aprender outras coisas, né... (...) O meu grande objetivo é fazer com que esses meninos aprendam a ouvir a música e a criticar essa música de uma forma consciente... Não gostar de algum estilo musical por modismo, porque o colega gosta... É gostar porque ele gosta. E o que isso desperta nele?... Esse gostar mesmo?... Isso pra mim é muito particular, e só vai descobrir quem experimenta.” (Entrevista professor Heitor, cedida em 28.10.2013).

A partir dessa consideração, o professor destaca a importância de agir com flexibilidade, “jogo de cintura”, abrindo-se para as possibilidades que os alunos trazem para a sala de aula:

“Hoje em dia, eu vejo que às vezes que eu abro a possibilidade deles se expressarem mais do que o que eu quero me expressar, eu consigo fazer mais as coisas que eu quero do que quando tentava impor pra eles... (...) Eu aprendi que eu consigo conviver com as diferenças... Que eu não preciso achar que todo mundo tem que achar o que eu acho e todo mundo tem que fazer o que eu faço...” (Entrevista professor Heitor, cedida em 28.10.2013).

É interessante analisar como Heitor reconhece seu papel de facilitador nesse processo, intervindo “*com* o educando e não *sobre* ele (...) [**em favor da**] superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo” (FREIRE, 2013, p. 120, grifos meus). Por outro lado, ele vê seu trabalho sob uma perspectiva tradicional, avaliando sua prática como boa, mas que necessita melhorar. Curiosamente, o professor enfatiza que, por uma questão de afinidade, se considere melhor professor de instrumento do que de educação musical.

## Capítulo 6

### As variantes da prática docente em música – uma análise transversal

Tendo apresentado, até o momento, cada caso de modo individual, expondo suas particularidades, aprofundando nos detalhes que tornam cada professor estudado detentor de uma prática pedagógico-musical singular, inicio no presente capítulo uma análise que procura traçar paralelos entre os três casos investigados. Esta não representa, obviamente, uma visão definitiva sobre a temática da prática docente em música na cidade de Itabirito. Ao contrário, possibilita uma discussão mais ampla sobre o tema, pois emerge dos dados coletados, à medida que certas palavras, frases, padrões de comportamento e pensamentos, bem como acontecimentos vão se tornando comuns, se repetindo, se destacando (BOGDAN&BIKLEN, 1994, p. 221).

Uma vez que o ensino de música nas escolas pode ser concebido como uma prática social (DEL BEN, 2003, p. 214), que envolve indivíduos, grupos e situações diversas, minha intensão nessa análise transversal não é fazer qualquer juízo de valor sobre as práticas dos professores, o que também não se pretendeu nas análises individuais. Compactuando com GIMENO SACRISTÁN (1998b), reconheço a dimensão social da educação musical, e por isso, creio que “não se pode pensar que **[os fenômenos educativos]** tenham uma resposta única e certa para cada aspiração, pois existem soluções múltiplas mas não-equivalentes” (GIMENO SACRISTÁN, 1998b, p. 167, apud DEL BEN, 2003, p. 214, grifos meus)

É certo que o macrocontexto de atuação de Heitor é o mesmo que o de Liddy e Antônio, ou seja, eles atuam na mesma cidade, no mesmo programa de música nas escolas, são coordenados pela mesma gestão, como também passaram pela mesma universidade, sendo que em tempos diferentes. Logo, há uma relevante influência dessa dimensão contextual no que cada professor empreende dentro da sala de aula, o que, de certo modo, tornam essas práticas similares, entrelaçadas, munidas da mesma problemática, da mesma dinâmica.

Por outro lado, as escolas em que esses professores lecionam podem ser consideradas microcontextos específicos, com clientela, demandas, rotinas e organização física próprias. Como fator relevante, soma-se ainda o fato de que as crenças, pensamentos, convicções e mesmo experiências de cada professor foram desenvolvidas de modos variados, influenciados pelas escolhas e relações estabelecidas ao longo da vida. O modo como cada um atua em sala de aula, portanto, reflete toda essa bagagem acumulada, gerando práticas pedagógico-musicais distintas, únicas.

Logo, na estruturação da análise transversal, procurei evidenciar a prática docente em música nessas duas perspectivas, micro e macro, elencando categorias que emergiram das análises individuais dos casos e das abstrações que os dados inspiraram. Sem desconsiderar os aspectos particulares que envolvem cada estudo de caso, discorri sobre os detalhes que envolvem a prática docente em música no contexto da cidade de Itabirito, ciente de que, resguardadas as devidas proporções, as discussões podem refletir aspectos vividos em outros contextos, outras cidades.

A análise transversal ainda buscou um alinhamento com as questões centrais da presente pesquisa, procedimento principal na fase analítica de um estudo multicaso (STAKE, 2006, p. 47). Desse modo, sintetizei os principais achados da investigação em três categorias, considerando que estas oferecem subsídios para se responder à questão central deste trabalho, apresentando-as a seguir no formato de generalizações tópicas, que constituem, dentro da perspectiva deste trabalho, o que denomino as Variantes da Prática Docente em Música.

Ao apropriar-me do termo “variante”, tenho em mente o caráter temporal, mutável e condicional que permeia o tema da prática docente em música. Além disso, reconheço as contribuições de outras pesquisas e autores que se empenharam em desvelar detalhes sobre esse assunto. Por isso, cada categoria apresentada a seguir deve ser compreendida apenas como mais uma possibilidade de pensamento dessa temática, na perspectiva das descobertas da pesquisa que, em si, já carregam variáveis contextuais, de indivíduos e de ideias. Quanto às argumentações, estas foram tecidas com base em minhas inferências pessoais como também à luz de bibliografia referencial.

## 6.1 A prática docente em música e a variante da formação

A questão da formação do professor parece tema intrínseco à prática docente em música. Como evidenciado nos casos analisados, grande parte das experiências e concepções vivenciadas na trajetória estudantil, quer na formação inicial, quer na acadêmico-profissional, são repetidas e incorporadas ao exercício da profissão. Os modos como os professores apresentam as atividades, lidam com os alunos e organizam suas aulas, em geral, refletem os modos como eles foram educados, especialmente no ensino da música. É o caso do professor Antônio, por exemplo, que quando realiza um ritmo no pandeiro para os alunos imitarem, conforme apresentado na vinheta 1, remete à sua própria formação musical autodidata, em que as revistas de cifras, os amigos e parentes tocando, ou artistas na TV, eram suas referências para a prática musical.

Esse aprendizado informal<sup>33</sup>, sem um passo a passo gradual, um caminho metodológico específico, um planejamento sistêmico, comum quando se aprende a tocar um instrumento sem orientador, pode ser a base para se compreender a dimensão aberta da prática docente de Antônio. Tendo experienciado a música desde a mais tenra idade de modo natural, com base em fontes variadas, na interação direta com os instrumentos musicais, com um repertório diversificado e sem uma hierarquia de ensino, Antônio carrega para sua experiência dentro da sala de aula as concepções que funcionaram com ele.

Na prática docente de Liddy, visualizo a mesma relação, uma vez que no caráter dinâmico de suas aulas ecoa o processo ativo de sua formação como coralista e instrumentista. Além disso, ao declarar “eu ajo como meus professores agiram comigo” e “um pouquinho de cada lugar que eu participei me ajudou a montar o que eu faço, assim” (Entrevista professora Liddy, cedida em 12.09.2014), a professora não mascara sua dependência de referenciais que legitimem suas atitudes na sala de aula. Em sua recente

---

<sup>33</sup> O conceito de aprendizado informal é fundamentado em GREEN (2001), e algumas de suas características compreendem o ensino não linear, ausência da figura de um professor, aprendizagem colaborativa entre pares. Contrapõe-se ao aprendizado formal, cuja educação é institucionalizada, seguindo um currículo pré-definido, dentro de um contexto organizado e estruturado, guiando-se pela figura do professor, dentre outras.

atuação profissional, o modo mais seguro de fazer isso é remetendo às suas memórias como estudante.

Já no caso do professor Heitor, essa relação não se apresenta tão claramente em sua atuação docente, mas sim em seu discurso, quando avalia sua prática. A esse respeito, ele relata: “eu acho que sempre pode melhorar... Acho que sou melhor professor de instrumento do que de educação musical... Questão de afinidade também” (Entrevista professor Heitor, cedida em 28.10.2014). Ao se considerar melhor professor de instrumento do que de educação musical, a meu ver, ele reforça uma afinidade construída ao longo de sua formação musical, com ênfase na performance. Desse modo, justificam-se suas ideias sobre a sistematização curricular, bem como sobre o ensino gradativo dos conteúdos musicais.

Segundo Marcelo (2009), essa transferência das experiências formativas para as dimensões da prática docente guia-se mais pelos aspectos emocionais do que pelos racionais, gerando crenças e expectativas que acompanharão os professores ao longo de suas carreiras. Nesse sentido, quando esses professores chegam à universidade para a formação acadêmico-profissional, “já têm ideias e crenças fortemente estabelecidas sobre o que é ensinar e aprender” (MARCELO, 2009, p. 116). Essa ideia parece similar ao discurso do professor Antônio que destaca o papel complementar da formação universitária à sua própria, reconhecendo que “a universidade é um ambiente formador, mas não é o único ambiente formador, né... Que é uma, digamos, uma ilusão entre aspas que a gente tem que a universidade forma o aluno, né...” (Entrevista professor Antônio, cedida em 22.08.2013).

Seria, contudo, uma ilusão afirmar que a universidade forma o professor? A esse respeito, Mizukami (2006) apresenta que

Aprender a ensinar e a se tornar professor são [...] *processos e não eventos* (KNOWLES et al., 1994, p. 286), processos estes – pautados em diversas experiências e modos de conhecimento – que são iniciados antes da preparação formal, que prossegue ao longo desta e que permeia toda a prática profissional vivenciada (MIZUKAMI, 2006, P. 47).

Logo, há certa verdade na declaração de Antônio. As vivências, tanto positivas quanto negativas, em diversos níveis da sociedade, desde o nascimento, nutrem os indivíduos de conhecimentos e crenças que irão acompanhá-los em suas experiências tanto formativas quanto profissionais. Por outro lado, se a universidade não pode ser considerada o único ambiente formador, pode, certamente, ocupar lugar de destaque no que se refere à formação



docente. No caso dos três professores participantes dessa pesquisa, foi nesse espaço, por exemplo, que a docência se mostrou possível como área de atuação profissional, uma vez que nenhum deles iniciou o curso de música com esse objetivo, mas sim com vistas à performance musical.

Além disso, o contato com algumas disciplinas durante o curso de Licenciatura em Música tem refletido diretamente na prática desses professores, como no caso das disciplinas Práticas Pedagógicas, Metodologia da Educação Musical e Didática da Música, citadas por eles. Liddy comenta o modo como as atividades trabalhadas na faculdade, especialmente as de cunho prático, são adaptadas à sua realidade escolar, reforçando o sentido funcional de sua experiência docente:

“Eu já até tentei fazer aquele “Instrução 61” **[Koellreutter]** aqui e funcionou (...) porque aqui **[na escola]** a gente tem os instrumentos, e esse eu fiz aqui (...) dá pra buscar a musicalidade, o fraseado, sem ter que explicar pra ele **[o aluno]** o que é primeiro.” (Entrevista professora Liddy, cedida em 12.09.2013, grifos meus).

Para Heitor, as disciplinas da área da Educação, cursadas durante a licenciatura eram, em suas palavras, todas chatas; contudo, o professor reconhece a importância delas em sua formação profissional docente, relatando que “eram matérias que eu sei que eram necessárias, mas eu não gostava (...) mas elas me ajudaram muito na profissão, porque eu tenho muita coisa daquela época que eu ainda consigo usar hoje” (Entrevista professor Heitor, cedida em 28.10.2013). Por outro lado o professor Antônio destaca que seu maior aproveitamento nas disciplinas citadas tem sido de caráter reflexivo, uma vez que do ponto de vista prático, as propostas não são diretamente aplicáveis em seu contexto de trabalho.

Essa questão da aplicabilidade pareceu-me recorrente nos discursos de Liddy e Antônio, coincidentemente, professores que ainda não concluíram sua formação acadêmico-profissional e que, devido à recente inserção na prática docente – Liddy atua profissionalmente na escola regular há dois anos e Antônio há quatro – podem ser enquadrados no que a literatura denomina professores iniciantes (HUBERMAN, 1995; GARCIA, 1995; NÓVOA, 2005), ou professores aprendentes (JOSSO, 2010a; GAULKE, 2013). Nesse caso, a aprendizagem da docência mescla-se à prática docente propriamente, alternando entre ser estudante e ser professor, como salienta Garcia (2008):

A inserção profissional no ensino, como já vimos comentando, é o período de tempo que abrange os primeiros anos, nos quais os professores têm de

realizar a transição de estudantes para professores. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal. (GARCIA, 2008, p. 14, Apud GAULKE, 2013, p. 61).

Essa é uma fase, portanto, de insegurança profissional, em que as práticas na sala de aula tendem a se guiar pelo esquema ensaio-e-erro (MARCELO GARCIA, 1998), predominando condutas de cunho prático, funcional. É o que fica implícito nas palavras da professora Liddy, quando relata "eu não tenho certeza, à vezes, das coisas que eu faço. Tem vezes que eu fico parada na sala e eu não sei o que fazer" (Entrevista professora Liddy, cedida em 12.09.2013). Aquém dos desafios, a iniciação à docência possibilita um aprendizado intenso sobre o ser professor, pois é nesse processo de

(...) repetição, tentativas, erros e acertos, que os professores aprendentes amadurecem ideias e procedimentos, o que os conduz a entender melhor como lidar com as atribuições de ser professor de música e como conduzir seu trabalho na escola de Educação Básica. (GAULKE, 2013, p. 89).

Por outro lado, a prática docente não deve ser concebida apenas como *locus* do fazer, da aplicação do que funciona, o que a reduziria a mero "ponto de chegada", depósito de teorias e receitas, o que não condiz com seu fluxo dinâmico. Como salienta Diniz-Pereira (2009):

Essa relação linear em direção à prática desconsidera justamente duas de suas mais significativas características: o movimento e a imprevisibilidade. A prática docente, portanto, não pode ser considerada ponto de chegada, não pode ser considerada **espaço-tempo** de aplicabilidade de qualquer coisa que seja, e isso porque a prática não é um lugar inerte onde algo possa ser simplesmente depositado. (DINIZ-PEREIRA, 2009, p. 1234).

Para se compreender a dimensão da prática docente, à luz da formação dos professores de música, portanto, é necessário aceitar que, para servir aos contextos e objetivos propostos por cada professor, as experiências formativas, tanto acumuladas ao longo da vida quanto as experienciadas no curso de licenciatura, precisam ser transformadas em conhecimento (DINIZ-PEREIRA, 2009), processo somente possível se guiado pelas lentes da reflexão, aqui entendida como exercício contínuo de produção de sentidos e significados (MIZUKAMI, 2006). Desse modo, o professor reflexivo é "aquele capaz de analisar a própria prática e o contexto no qual ela ocorre, de avaliar diferentes situações de ensino/escolares, de tomar decisões e de ser responsável por elas" (MIZUKAMI, 2006, p. 51).

Nesse sentido, Mizukami (2006) ainda alerta que o emprego do conceito de reflexão não implica numa reflexão ininterrupta por parte do professor. Ao contrário, "ele [**o professor**] deve buscar o equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento, não se entregando a modismos, mas decidindo conscientemente o caminho a seguir como professor que constrói sua própria prática de forma reflexiva" (MIZUKAMI, 2006, p. 18, grifos meus).

É, portanto, nesse caminho, que visualizo as práticas docentes de Antônio, Liddy e Heitor. Cada um, a seu modo, têm conseguido transformar suas experiências formativas no campo da música em experiências docentes, que refletem sim suas crenças, suas ideias, mas não apenas. Uma vez que nenhum deles tiveram aula de música enquanto alunos na escola de Educação Básica, suas atuais ocupações não são fomentadas por modelos que fizeram parte de suas trajetórias enquanto alunos nesse contexto, mas são construídas com base em um processo que envolve a vivência musical instrumental, as experiências na universidade e principalmente, suas próprias práticas na sala de aula.

## **6.2 A prática docente e a variante da coletividade**

Há uma considerável dose de solidão no exercício da profissão docente musical na escola de Educação Básica. Enquanto cantores e instrumentistas, em geral, dividem o palco com colegas, os quais compartilham as responsabilidades na escolha do repertório, na logística de ensaios e turnês, dentre outras, os professores de música tendem a trabalhar isoladamente, concentrando-se na rotina de suas salas de aula. Essa constitui, na realidade, um aspecto recorrente na profissão docente como um todo, como expõe Garcia (2010):

Os mestres e professores, geralmente, enfrentam sozinhos a tarefa de ensinar. Somente os alunos são testemunhas da atuação profissional dos docentes. Poucas profissões se caracterizam por uma maior solidão e isolamento. Como acertadamente afirmava Bullough, a sala de aula é o santuário dos professores... "O santuário da classe é um elemento central da cultura do ensino, que se preserva e se protege por meio do isolamento, e que pais, diretores e outros professores hesitam em violar" (BULLOUGH, 1998). Eis aqui um grande paradoxo: enquanto as correntes atuais expõem a necessidade de que os professores colaborem e trabalhem conjuntamente, nos encontramos com a pertinaz realidade de docentes que se refugiam na solidão de suas salas de aula. (GARCIA, 2010, p. 15-16).

Logo, minha intenção ao falar sobre a variante da coletividade é discutir sobre esse paradoxo, à luz dos dados recolhidos, considerando os discursos e as práticas dos professores investigados. Numa análise preliminar, observo que o isolamento tem sido uma questão de escolha docente, uma vez que no contexto do programa de música nas escolas da cidade de Itabirito, existe um esforço por parte da coordenação por um trabalho em equipe. A coordenadora, por exemplo, visita os professores nas escolas periodicamente, acompanhando suas aulas e dirige reuniões quinzenais com os docentes. Por outro lado, a escola apresenta-se ainda como um território restrito às disciplinas tradicionais, como Português, Matemática, Ciências, dentre outras, não oferecendo suporte para a educação musical, o que contribui para o trabalho solitário do professor de música.

No caso do professor Antônio, essa situação não lhe gera frustração, uma vez que o mais importante para ele é o caráter humano do ensino, muito mais que o didático, e sendo assim, "as questões acabam sendo comuns" (Entrevista professor Antônio, cedida em 22.08.2013) a todos os professores. Entretanto, ele reconhece que existe um entrosamento maior entre os demais professores da escola, pois

“(…) Geralmente você é o único professor de música (...) mesmo que tenham outros, vai ser mais um ou dois no máximo, é diferente dos outros professores de outras áreas [pois] eles quase todos estão integrados ali, falam a mesma língua, estão interagindo um com outro, você fica meio à parte disso.” (Entrevista professor Antônio, cedida em 22.08.2013, grifo meu).

Já para o professor Heitor, os outros professores da escola, mesmo gostando de música, não valorizam a área nem as aulas, o que impede um entrosamento, uma colaboração:

“Às vezes eu estou trabalhando uma musiquinha com os meninos, peço a professora pra ajudar eles a ensaiar, pelo menos cantar uma vez por dia, no finalzinho da aula... Aí chega no outro dia da semana que é minha aula e elas falam: ah, não deu tempo porque a gente ficou agarrada com isso, ficou agarrada com aquilo... Mas a gente vê que os meninos saem da aula, da sala, 5 minutos mais cedo pra pegar o ônibus... (...) Então, assim, é um trabalho sozinho mesmo...” (Entrevista professor Heitor, cedida em 28.10.2013).

O professor, entretanto, reconhece o empenho da direção de sua escola em contribuir para as aulas de música, suprimindo as necessidades do professor e lhe dando suporte sempre que possível.

Situação contrária vive a professora Liddy, que declara ter um bom relacionamento com as professoras regentes das turmas, participando de suas reuniões sempre que possível, e procurando trabalhar os conteúdos de modo integrado, como especificado na análise

individual desse caso. Mas no que se refere à supervisão da escola, a professora relata uma dinâmica diferente, de imposição, não de diálogo, criando contradições que prejudicam a prática pedagógica de Liddy:

“(…) Uma [das] supervisoras não faz isso, ela não intromete na minha aula assim. Ela entra, fica no cantinho dela, quando ela tem um espaço ela conversa comigo, não fala na frente dos meninos, e fala o que ela quer. Mas o outro supervisor não. Ele entra no meio, e fala: dá licença, e o hino?” (Entrevista professora Liddy, cedida em 12.09.2013, grifo meu).

Logo, é interessante notar como a escola, munida de suas hierarquias e tradições, parece contribuir para o isolamento dos professores de música, contrariando seu potencial formador, uma vez que "ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os colegas mais experientes que se aprende a profissão" (NÓVOA, 2009, p. 3).

Nesse sentido, a coordenação da área musical da Secretaria de Educação desempenha um importante papel, pois nutre a equipe de professores do projeto dessa porção colaborativa, mediando ideias, sugerindo caminhos, propiciando uma troca de experiências, e, portanto, oportunidades de aperfeiçoamento da prática docente propriamente. Como salienta Mizukami (2006), "para que os professores aprendam novas formas de ensinar precisam trabalhar com os pares - dentro e fora da escola -, de forma a aprender com os sucessos, os fracassos, os erros e as falhas e a partilhar ideias e conhecimentos" (MIZUKAMI, 2006, p. 72).

Na visão dos professores participantes, essa troca de experiências entre pares propicia um crescimento profissional, pois "é isso que movimenta a educação" (Entrevista professor Heitor, cedida em 28.10.2013), ocorrendo desde as relações na formação acadêmico-profissional até as conversas informais com outros profissionais da área. Nóvoa (2009) pondera sobre a importância dos professores se organizarem em "comunidades de prática", unidos por um propósito comum:

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de "comunidades de práticas", no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais. (NÓVOA, 2009, p. 3, sic).

O termo comunidade de prática é atribuído a Lave & Wenger (1991), e tem sido utilizado para referendar os diferentes grupos sociais que se unem com a intenção de compartilhar experiências e produzir conhecimento.

Uma comunidade de prática é um conjunto de relações entre pessoas, atividades e mundo, sobretudo em uma relação tangencial e de envolvimento com outras comunidades de prática. Uma comunidade de prática é uma condição intrínseca para a existência do conhecimento, no mínimo porque esta fornece o suporte de interpretação necessário para dar sentido a sua tradição. (LAVE&WENGER, 1991, p. 98, apud OLIVEIRA&SANTOS, 2011, p. 44).

Observo que no contexto dessa pesquisa, as reuniões quinzenais promovidas pela coordenação do projeto de música nas escolas de Itabirito, assumem, em certo nível, o caráter de uma comunidade de prática, uma vez que reúne todos os educadores musicais do projeto. Esses momentos, além de serem aproveitados para relatar informes e dar orientações, propiciam um entrosamento entre os professores, oportunizando o sentido de unidade do grupo, o relato e a troca de experiências. Além disso, as diretrizes curriculares, as sugestões de atividades, o que tem funcionado ou não na sala de aula, são apresentados e analisados, com vistas ao aprimoramento, como expõe a professora Liddy:

“A gente tem a folhinha que a gente coloca o nosso planejamento, de cada turma... (...) Quando a gente chega lá **[na reunião]**, a gente comenta, cada professor comenta (...) como foi a atividade, porque tem as atividades propostas, mas a gente não é obrigado a fazer elas. Então quem fez as atividades que foram propostas pela coordenadora, comenta se funcionou ou não. Se não funcionou, o que fez? Ah, eu fiz isso. Então cada um vai lá e comenta o que aconteceu ou não.” (Entrevista professora Liddy, cedida em 12.09.2013, grifo meu).

Já para o professor Heitor, esses momentos não propiciam uma troca de experiência satisfatória, pois priorizam os resultados das aulas de música ao invés de promover uma reflexão sobre o programa. Logo, em seu ponto de vista, essa troca de experiência é falha, como relata: "eu ainda não achei alguma coisa positiva nessa troca. No meu modo de ver a gente só tá preocupado com o que está saindo de resultado até agora, a gente não tá preocupado com o processo desse resultado sair..." (Entrevista professor Heitor, cedida em 28.10.2013).

É curioso notar como o professor reconhece sua colaboração nessa falta de "preocupação com o processo", uma vez que diz "a gente". Mas, de um lado, as reuniões entre os membros da equipe não suprem as expectativas de Heitor, por outro, o professor

encontra aporte em outros grupos para pensar, repensar e se integrar profissionalmente, reconhecendo que este movimento pode colaborar para o aprimoramento de sua própria prática docente, como expõe:

“(...) Trocar ideias com pessoas que tem situação pior do que a nossa pode fazer a gente ajudar essa pessoa... E quem tem uma situação melhor do que a nossa vai nos ajudar. Eu acho muito importante trocar essa experiência, trocar situações, falar sobre os problemas que a gente acha que existe no sistema (...) e da melhor maneira possível achar uma solução...” (Entrevista professor Heitor, cedida em 28.10.2013).

Esta parece ser também a opinião do professor Antônio, que reconhece essa dinâmica colaborativa nas relações que mantém, como deixa transparecer ao declarar: "eu preciso, eu peço pra alguém, alguém precisa, manifesta aí... A gente reúne, tenta ver o que é aproveitável pra cada um..." (Entrevista professor Antônio, cedida em 22.08.2014).

A variante da coletividade, portanto, indica que a prática docente em música é construída em duas vias, não excludentes, por vezes combinadas, por vezes isoladas. As atividades desenvolvidas em sala, os modos de organizar cada turma, as escolhas metodológicas e de repertório carregam princípios singulares, cunhados no modo como cada professor concebe a educação musical e nos modos como cada um desenvolve sua relação com a música propriamente, compactuando com a ideia de que "toda prática em sala de aula está permeada de concepções e crenças particulares, determinantes sociais, históricos e cognitivos que tendem a direcionar a atuação profissional do professor" (BEINEKE, 2000, p, 144).

Por outro lado, as comunidades de prática em que os professores de música se envolvem, também colaboram para delinear percursos na condução de suas aulas. Logo, a prática docente musical é um processo experienciado também na coletividade, construída a partir de referências sociais, tanto intencionais, como as reuniões periódicas da equipe do programa, como não intencionais, como os encontros informais com outros profissionais da área. Essa ideia corrobora a afirmativa de que "o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem". (GIMENO SACRISTÁN, 1988, p.66, sic).

Diante da aplicação dessa variante à luz dos dados coletados, entendo que quando os professores investigados organizam uma determinada aula, baseiam-se em um planejamento pré-estabelecido pela coordenação do programa, mas discutido e pensado em conjunto com os

demais professores da equipe e, portanto, cunhados numa dimensão coletiva. Na aplicação prática desse planejamento, contudo, são as crenças e experiências individuais, desenvolvidas tanto em interações diversas quanto na própria prática, na dinâmica do que funciona ou não, que fomentam as ações dos professores e, portanto, aludem à dimensão pessoal. É esse movimento que provê dinamismo, segurança e autenticidade à prática docente musical.

### **6.3 A prática docente em música e a variante da interferência**

A educação musical é uma realidade em muitas escolas de Educação Básica. Mesmo considerando os desafios existentes, fruto da ausência dessa neste espaço durante décadas, a perspectiva é que a área se estabeleça em definitivo, num crescente aperfeiçoamento, ainda que a longo prazo. Neste sentido, é interessante observar que o professor de música que atua nesse contexto tende a trabalhar entre dois polos: o ideal e o real. E longe de tratar aqui sobre um ensino de música realizado numa sala ampla, repleta de instrumentos, com pequenas turmas - fruto de um consenso professoral idealizado -, ou o contrário disso - realidade que abarca a maioria das escolas brasileiras -, a questão envolve pequenas coisas, detalhes muitas vezes tomados como rotineiros.

O fato é que em termos de prática docente, a atuação do professor, por mais bem intencionado e preparado que seja, sempre esbarrará em dificuldades reais, alheias ao planejamento e ao currículo almejado, aos objetivos da aula e motivações dos alunos. Tratar sobre a variante da interferência, portanto, é ponderar os fatores que afetam o modo como os professores de música desenvolvem seus trabalhos, mas não apenas. É ainda refletir sobre como a escola concebe o ensino musical e qual valor lhe é atribuído nesse contexto.

Durante o período de observações das aulas dos professores participantes da pesquisa testemunhei situações em que a autonomia dos docentes, e conseqüentemente suas atuações didáticas, eram sucumbidas às rotinas das escolas, às exigências alheias ao processo educativo musical, bem como aos fatores disciplinares dos alunos. Nesse sentido, entendo que a variante da interferência na prática docente, de acordo com os dados levantados no contexto deste trabalho, orienta-se por princípios comportamentais, internos e externos, por vezes cumulativos, exigindo do professor de música um intenso "jogo de cintura".



Numa situação de ensino musical ideal, o professor Antônio chegaria na sala de aula e encontraria os alunos sentados tranquilamente, realizaria uma atividade pré-selecionada, enquanto as crianças estariam atentas e teria, no momento oportuno, a participação ativa do grupo. Eu disse numa situação ideal. A realidade, como apresentada nas vinhetas 1 e 2, é que muitos alunos disputam a atenção do professor ao mesmo tempo em que ele precisa dar aula, transitando pela sala, conversando ou brincando com os colegas e, em muitos momentos, alheios à atividade e ao conteúdo proposto. Logo, o comportamento dos alunos interfere no modo como o professor dirige sua prática pedagógica, limitando sua atuação. Ele precisa, por exemplo, interromper a música várias vezes (vide vinheta 2) durante uma apreciação musical para chamar a atenção dos alunos, como também não mexer na posição das carteiras da sala, pois isso contribuiria para a dispersão das crianças. Como salienta Trevisol&Lopes (2008),

(...) o modo como interpretamos a indisciplina (ou a disciplina) acarreta uma série de implicações à prática pedagógica, pois interfere não somente nos tipos de interações estabelecidas com os alunos e na definição de critérios para avaliar seu desempenho na escola, como também no estabelecimento dos objetivos que se pretende alcançar. (TREVISOL & LOPES, 2008, p. 25).

Logo, esse princípio comportamental, fruto das ações dos alunos durante a aula de música, além de gerar conflitos entre os próprios envolvidos, colabora para desequilibrar o professor tanto emocional quanto profissionalmente. No caso de Antônio, as atitudes das crianças comprometem não apenas sua prática pedagógica, mas também o aproveitamento da matéria por parte dos alunos, gerando frustração em ambas as partes. Ainda assim, o professor considera que a indisciplina de seus alunos não foge à realidade da maioria das escolas.

Para o professor Heitor, é necessário trabalhar buscando a ordem dentro da sala, para que a aula aconteça conforme o planejado. Logo, ele chama a atenção dos alunos sempre que necessário, não permitindo conversas paralelas entre as crianças, nem brincadeiras que os desviem do foco da atividade proposta. Segundo ele, "em escola pública, se você não for bravo, tem horas que não... A aula não funciona... Assim, tem que, de vez em quando dar uma ralhada com os moleques lá..." (Entrevista professor Heitor, cedida em 28.10.2013).

Semelhantemente, a professora Liddy destaca como o aspecto comportamental dos alunos tende a guiar suas ações em sala:

Se a atividade for calma, eles ficam calmos, mas se tiver um pouquinho de agitação, se eles agitarem, pra você conseguir a calma de novo... É praticamente impossível. Então, trazer os instrumentos pra eles é bom,

porque eles gastam a energia deles, mas quando a atividade acaba eles não querem parar de tocar mais. Então é difícil de lidar... (Entrevista professora Liddy, cedida em 12.09.2013)

A meu ver, essa declaração também justifica o modo como a professora conduz suas aulas, sempre com atividades diversificadas, trabalhadas seguidamente, como que tentando manter um ar de novidade, sem dar tempo para os alunos se dispersarem. Em determinadas turmas, entretanto, essa tática costuma não funcionar, seja por serem mais numerosas (aproximadamente quarenta crianças), seja por conterem alguns alunos mais velhos, repetentes. Nesses casos, a professora comenta seu desencanto, relatando um acontecimento em uma das turmas de 4º ano:

(...) É a sala que se eu tivesse que falar a mais difícil, pra mim é ela. (...) Pegaram o pandeiro e socaram o pandeiro, e desmontaram ele. E aí eu pedi pra pegar e não pegou. E aí eu disse que ia chamar o supervisor... (...) O supervisor veio, xingou, xingou, xingou... E ele me xingou de mil palavrões, o menino. Que você é, isso, isso e aquilo e eu não vou fazer nada que você quer, porque você não é minha mãe, você não manda em mim... (...) Tem dias que tem vontade de sair de lá chorando, assim... Hoje foi um dia... (Entrevista professora Liddy cedida em 12.09.2013).

Como exposto, as atitudes dos alunos interferem não apenas na atuação pedagógica da professora, mas também emocionalmente. Infelizmente, essa questão envolve fatores complexos, muitas vezes externos à própria escola, e permeia toda a área da Educação, não sendo exclusiva da educação musical. Além disso, esse parece ser um dos problemas que afastam os professores do contexto escolar, como expõe Nardi (2010):

É compreensível que muitos licenciados não vão para o magistério (...) porque não consideram a carreira docente atraente, e citam como motivos, por exemplo, os salários aviltantes, as condições precárias das escolas públicas, o desinteresse e a **indisciplina** dos alunos. (NARDI, 2010, p. 231-232, grifo meu).

Mas como apresentado nas primeiras explicações desta categoria, há outros aspectos que interferem na prática docente em música, de princípios internos e externos à escola, à sala de aula, ao próprio professor.

Partindo do esquema ideal/real, as aulas de música em todas as escolas pesquisadas possuem cinquenta minutos de duração em cada turma, período que o professor tem para desenvolver seu trabalho de acordo com o planejado. Entretanto, em alguns casos, os professores se veem obrigados a reformular suas práticas, em decorrência da organização interna de suas escolas.

Numa situação ideal, a professora Liddy chegaria às 14h10min em uma de suas turmas e daria aula até às 15 horas, ininterruptamente. Entretanto, o recreio da escola é organizado por turmas, e na elaboração dos horários das aulas, algumas disciplinas especializadas, como por exemplo, a música, ocorrem exatamente com o recreio em andamento. Somado a outros imprevistos, a realidade é que o tempo de atuação direta com os alunos fica reduzido, e consequentemente, a prática da professora.

Esse fato ocorreu durante a observação em uma turma de 3º ano e, na ocasião, a professora explicou que em alguns dias conseguia iniciar alguma atividade com os alunos antes da saída das crianças para o recreio e continuar depois. Nesse dia, entretanto, a troca entre as turmas atrasou, e não houve tempo de iniciar a aula. Liddy apenas deixou seu material na sala, dispensou os alunos e dirigiu-se até a sala dos professores para tomar café. Vinte minutos depois, quando o recreio terminou, foi até o pátio da escola para buscar sua turma, guiando-a em fila até a sala, quando finalmente iniciou a aula apresentada na vinheta 3.

Situação similar é enfrentada pelo professor Antônio, pois as aulas de música do último horário são sempre reduzidas, devido ao horário do almoço em sua escola, que é de tempo integral. Na verdade, esse parece ser um fator que afeta qualquer atividade, qualquer disciplina que ocorra neste período, mas, devido à pequena carga horária atribuída ao ensino musical no contexto escolar, está é, com certeza, a área mais afetada. Se considerarmos as dificuldades disciplinares enfrentadas pelo professor, as aulas nessas turmas duram, aproximadamente, trinta minutos, quase a metade do tempo previsto. De fato, esse foi o tempo médio das aulas que observei.

Na atuação didática dos professores essas interferências modificam suas propostas iniciais, acelerando as atividades, ou deixando-as incompletas. Antônio, por exemplo, sempre chegava à sala portando diversos instrumentos musicais, mas acabava utilizando apenas um ou dois, devido à interrupção para o almoço. Liddy concluía suas aulas de repente, juntando seu material e saindo da sala. Ambos relataram-me de modo informal, após essas aulas, que se sentiam frustrados com essas situações.

Olhando para essa questão sob o ponto de vista da escola, observo que existe neste contexto uma cultura organizacional institucionalizada (SANTOS, 2005), regida pelas disciplinas consideradas mais importantes, de caráter "mais" científico que outras, onde poderíamos incluir a Matemática, Português, Ciências, dentre outras. Assim sendo, na

ordenação dos horários, essas disciplinas ocupam os momentos mais nobres, geralmente os primeiros, pois os alunos estão mais concentrados, mais calmos, e conseqüentemente, mais receptivos ao aprendizado. Imagina-se que uma aula após o recreio, com os alunos excitados pelas brincadeiras, por exemplo, seria um péssimo momento para a compreensão de uma regra de frações matemáticas. E nada pior para uma atividade de interpretação de texto do que uma aula interrompida pela hora do almoço. Mas, em se tratando da Música, Artes, Educação Física ou Filosofia, isso é aceitável.

Considerar essa dinâmica hierárquica dentro da escola é ponto importante para se analisar o valor atribuído à Música neste contexto. Mesmo reconhecendo os avanços e as conquistas na área, parece-me que o ambiente escolar ainda concebe a educação musical como mero adorno curricular. Em outras palavras, a escola abre as portas para o ensino da música, mas não se adapta às especificidades da área. De certo, esta é uma constatação limitada, pois foge ao tema central da presente pesquisa.

Se, portanto, à escola cabe oferecer o espaço para a educação musical, resta ao professor adaptar-se à realidade oferecida, assim como aos alunos, pois "pode-se afirmar que os estudantes e profissionais da escola refazem permanentemente as cadências rítmicas impostas pelos horários escolares. Eles os redefinem, redirecionam e ressignificam, recompondo-os em razão de seus interesses e possibilidades" (TEIXEIRA, 1999, p. 105).

No caso de Heitor, as interferências internas da escola nas aulas de música parecem amenas, o que reitera a boa relação do professor com seu ambiente de trabalho. Por outro lado, são as exigências externas que parecem desestruturar suas ações didáticas, como relata:

“(...) Na minha escola, pelo menos, eu tenho a minha importância, nem que seja pra fazer uma apresentaçõzinha, mas o povo lá me valoriza de uma certa forma... Então eu acho que o problema está é antes da escola... Porque dentro da escola, esse tempo que eu estou, eu já consegui me impor um pouco...” (Entrevista professor Heitor, cedida em 28.10.2013).

Tomando como referência outras falas de Heitor, bem como dos outros professores, observo que os problemas que estão "antes da escola" referem-se às expectativas nutridas pela Secretaria de Educação e pela coordenação de área, especialmente no que diz respeito à divulgação do programa e apresentação dos alunos no Festival de Música das escolas. Como relatado nas análises individuais dos casos, este evento guiou a maioria das aulas dos professores, em particular as de Heitor e Liddy, uma vez que as observações das aulas destes

foram realizadas poucas semanas antes do festival. No caso de Antônio, as atividades de percussão tinham o foco no evento, mas o professor não chegou a relatar isso aos alunos, ao menos durante as observações.

Com base nos dados, posso inferir que essa pressão pré-festival direcionou, senão todas, a maioria das aulas observadas, reafirmando a dimensão condicionante da prática educativa musical. Como na experiência de Heitor, trabalhando uma música que não escolheu, ou na de Liddy, sendo cobrada para ensaiar o Hino Nacional, a prática docente parece dependente mais dos programas e eventos escolares, do que da experiência, objetivos e expectativas do professor. Por outro lado, é necessário buscar parcerias entre as instâncias que gerenciam e oportunizam o ensino de música, no caso a escola, a secretaria e a coordenação, não piedosamente, como que implorando um lugar ao sol, mas reconhecendo que seus modos de conceber a educação musical também são legítimos. Como salienta Del Ben (2009):

A escola é um espaço de ensino e de aprendizagem de muitos saberes, além dos sonoro-musicais, e parece que é isso que os vários participantes da comunidade escolar esperam do ensino de música... (...) Entender e acolher as várias funções que a comunidade escolar atribui à música talvez nos auxilie a reconhecer as possibilidades que a educação musical tem conseguido realizar nas escolas e a refletir sobre formas consideradas legítimas, ou já legitimadas, de ensinar e de aprender música, por pessoas diretamente envolvidas na/com a escolarização. (DEL BEN, 2009, p. 130).

É, portanto, nesse caminho, nesse movimento, que a prática docente em música reafirma seu caráter dinâmico, indeterminado e flexível.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o perdão da insistência, sinto que devo voltar ao Prokofiev. No segundo Movimento de seu Concerto Nº 3, aquele composto em forma de tema e variações, a terceira variação apresenta um diálogo entre o piano e a orquestra. Esse, entretanto, não segue um fluxo comum de pergunta e resposta, de tensão e repouso. Ao contrário, as frases parecem insistir numa ideia musical que suspende nossas emoções, pois as finalizações soam como perguntas sonoras respondidas por outras perguntas soantes.

É exatamente esse o meu sentimento ao caminhar para a finalização deste trabalho. Se no começo desta pesquisa minhas questões buscavam compreender como se consolida a prática docente em música na escola de Educação Básica, hoje, ao concluí-la, outras tantas indagações ecoam em minha mente, apontando todas para uma só pergunta: como se consolida a prática docente em música na escola de Educação Básica?

Repetir a questão inicial desta pesquisa é apenas considerar que os achados desta investigação apontam para alguns detalhes da prática docente em música, desvelando singularidades e possibilidades diretamente vinculadas aos seus contextos e personagens específicos, o que, entretanto, não me autoriza a tratar de aspectos consolidados. Sim, penso que devido às variantes implícitas no processo educativo e, mais precisamente, na educação musical, “consolidar” não vem a ser o verbo mais apropriado. Algo consolidado soa como alguma coisa solidificada, rígida, estática, imutável. E como pude perceber durante este trabalho, a prática docente em música não comporta esses adjetivos, pois seu caráter mostra-se variável, em fluxo, condicionante, mutável. Portanto, parece-me impossível pensar em consolidar algo tão dinâmico.

Preciso confessar que essa conclusão inicial provoca em mim uma certa frustração. Como professora de música em escolas de Educação Básica há tantos anos, penso que seria realmente sensacional descobrir uma fórmula infalível de ensino de música neste contexto, um jeito “certo” de ensinar, de proceder na sala de aula. Mas para tristeza de muitos educadores que ainda aguardam uma cartilha salvadora, e a despeito de alguns impostores que prometem, isso não é possível.

Se essa constatação inicial aparenta, entretanto, um desapontamento, outras considerações destacam minha satisfação com o desenvolvimento e achados da pesquisa. Em termos metodológicos, por exemplo, trabalhar na perspectiva do estudo multicaso foi uma grande possibilidade de aprendizado, pois permitiu uma compreensão sobre a prática docente em música tanto em um plano individual quanto coletivo. Nesse sentido, as análises individuais proporcionaram uma imersão no universo dos professores participantes, revelando detalhes de suas formações e de suas ações na sala de aula. Como demonstrado, Antônio, Liddy e Heitor desenvolvem trabalhos singulares, pautados tanto em suas crenças e experiências formativas quanto nas condições que cada turma oferece.

Através das práticas desses professores, pude perceber que o ensino de música nas escolas de Educação Básica permite variadas abordagens, cabendo aos próprios docentes flexibilizar seus objetivos aos interesses dos alunos, às proposições curriculares e às condições reais de suas salas de aula. Nesse sentido, observo que as estruturas que dão significado às suas práticas educativas, compreendem estruturas controláveis, como o planejamento, a escolha das atividades e dos recursos utilizados, e outras não controláveis, como a (in)disciplina dos alunos, a interação e o interesse desses durante as aulas e as condições e exigências externas à sala.

Ao refletir sobre quais concepções e conhecimentos justificam as ações metodológicas dos professores, observo que os participantes da pesquisa não fundamentam suas práticas em teorias ou tratados. Embora reconheçam a contribuição de autores e pedagogos musicais, Antonio, Liddy e Heitor desenvolvem suas aulas com base em suas próprias crenças e experiências, especialmente aquelas concebidas durante a formação musical inicial e a formação acadêmico-profissional. Essas sofrem diversas adaptações para atender aos contextos de atuação dos professores, gerando um conhecimento tácito que parte da prática e para ela volta.

Se, porém, as análises individuais trouxeram uma compreensão das práticas docentes em termos particulares, o aprofundamento em questões mais abrangentes foi possível através da análise transversal. Desse modo, as variantes da formação, da coletividade e da interferência elencadas com base nos dados coletados em um contexto específico, podem ser encontradas também em outros cenários.

Observo que essas variantes apontam, em um primeiro plano, para a responsabilidade dos cursos que formam os professores de música, no sentido de se oferecerem atividades teóricas integradas às práticas, mas, além disso, de adequar seus programas e currículos aos variados contextos de ensino e aprendizagem da música, tais como escolas de ensino especializado, centros de integração social, corais de faixas etárias variadas e, principalmente, escolas de Educação Básica, dentre outros. É necessário ainda, trabalhar numa perspectiva reflexiva, promovendo ações que estimulem os futuros professores a produzirem sentidos e significados a partir de suas próprias experiências.

Em um segundo plano, entendo que o campo da educação musical nas escolas de Educação Básica necessita ser pensado numa dimensão integrada, caso contrário, estará fadado à superficialidade e, conseqüentemente, à sua não efetivação. Mesmo considerando a autonomia do professor diante de suas turmas, a comunidade escolar, representada por professores de outras áreas, supervisores e diretores, bem como coordenadores de área e funcionários das secretarias de educação devem buscar um diálogo, ao menos em termos de objetivos e expectativas sobre o ensino de música. Penso que, nesse caso, a responsabilidade maior esteja nas mãos dos docentes, pois cabe a eles traduzir em uma linguagem compreensível a estes públicos, significados inerentes às suas ações na sala de aula. Talvez este seja o maior desafio da área, o de se desenvolver como uma grande comunidade de prática, minimizando interferências que afetam a prática docente e, conseqüentemente, o ensino e aprendizagem musical.

Como exposto na introdução deste trabalho, a temática da prática docente em música tem sido explorada a partir de diferentes ângulos. Sendo assim, a presente pesquisa não pretendeu esgotá-la, haja vista sua amplitude. Desse modo, acredito que este trabalho representa uma possibilidade de compreensão sobre o tema em uma perspectiva temporal, limitada ao contexto em que a investigação ocorreu. Penso, porém, que as discussões levantadas nesta investigação podem contribuir para a criação de políticas de melhorias na área de educação musical nas escolas de Educação Básica, sobretudo as que envolvem a formação de futuros professores, bem como a reflexão sobre a prática docente dos profissionais que já atuam nesses espaços.

Algumas lacunas deste trabalho poderão constituir materiais de pesquisa em futuras investigações como, por exemplo, as que envolvem as relações entre a prática docente e a aprendizagem musical, ou um aprofundamento sobre as comunidades de prática na escola.



Considero, no entanto, que a atual pesquisa constitui referencial inicial para o aprofundamento dos temas acima, pois possui em seu desenvolvimento considerações que remetem a eles.

Finalmente, sinto que este trabalho representa para mim uma janela de renovação. Em poucas semanas, entrarei novamente em uma sala de aula e terei na bagagem um pouquinho - ou muito - das experiências apreendidas com os professores que dividiram suas práticas comigo. Se, ao iniciar esta investigação, eu alimentava certa prepotência quanto às minhas próprias ações na sala de aula, hoje sinto-me esvaziada de qualquer preconceito pedagógico. Seja na flexibilidade de Antônio, na dinâmica de Liddy ou na segurança de Heitor, aprendi que a prática docente em música pode ser plural, dialógica, fluida, mas, principalmente, um exercício ético, sensível e consciente.

## Referências

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli. **Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso**. Porto Alegre, 2007, 448f. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, UFRGS Porto Alegre, 2007.

AZEVEDO, Maria Cristina E HENTSCHE, Liane. **Aprender a ensinar: os saberes docentes na construção da prática de ensino dos estagiários de música**. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2005; p. 973-981, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ANPPOM, 2005.

BRAZ, Anajda Marilda Gomes. **O pensamento do professor: pressupostos e dimensões de estudo**. Contrapontos, vol. 7, nº 2, mai/ago. p. 365-380. Itajaí, 2007.

BECHI, Diego. **A reflexão e a prática: contribuições da teoria pedagógica deweyana na formação do professor reflexivo**. XVI Endipe: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – Unicamp – Campinas, 2012.

BEINEKE, Viviane. **O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso**. Dissertação de Mestrado, UFRGS. 2000.

BELLOCHIO, Cláudia A. SOUZA, Zelmielen A. **Aprendizagem docente em música: pesando com professores**. Revista Música em Perspectiva, v. 6, nº 1, Jul. 2013.

BEYER, Esther. (Org). **Ideias em Educação Musical**. Editora Mediação: Porto Alegre, 1999

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos etécnicos**. In: Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora, p. 15-80,1994.

BRESLER, Liora. **Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical**. Revista Música, Psicologia e Educação. Porto Alegre, nº 2, p. 5-30, Setembro 2000.

\_\_\_\_\_ **Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades**. Revista da Abem, Porto Alegre, nº 16, Março 2007.

BRESLER, L; STAKE, R. E. **Qualitative research methodology in music education**. In: COLWELL, R. (Ed.) Handbook of research on music teaching and learning. Reston, VA: MENC The National Association for Music Educators, pp. 75-90, 1992.

BRITO, Teca Alencar. **Koellreutter Educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

DEL BEN, Luciana et.al. **Aprendendo com os professores: reflexões sobre a formação do educador musical a partir das concepções e ações de uma professora de música**. In: Anais do Encontro Regional Sul da Abem, Santa Maria/RS, 4, 2001.

DEL BEN, Luciana. **Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso**. Tese (Doutorado em Música). Porto Alegre: UFRGS, 2001

\_\_\_\_\_. **Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 8, 29-32, mar. 2003.

\_\_\_\_\_. **Sobre os sentidos do ensino de música educação básica: uma discussão partir da Lei no. 11.769/2008**. Música em Perspectiva: Revista do Programa de pós-graduação em música da UFPR, Curitiba, v. 2, p. 110-134, 2009. disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/musica/article/download/20040/13246>, Acessado em 25.06.2014 às 22:36.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. LACERDA, Mitsi Pinheiro de. **Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1229-1242, set/dez/ 2009.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente**. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio-Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (org). A pesquisa na formação e no trabalho docente. 2ª Edição, Belo Horizonte: Autêntica, p. 11-38, 2011.

ERICKSON, F. **Qualitative methods in research on teaching**. In: WHITTROCK, M. C.(ed.). Handbook of research on teaching. (3<sup>rd</sup>ed). Old Tappan, N.J.: Macmillan, 1986.

FIALHO, Vânia Malagutti. **A orientação do estágio na formação do professor de música.** In: MATEIRO, Teresa. SOUZA, Jusamara. (Org.) Práticas de Ensinar Música. Porto Alegre: Sulina, 2006. p.52-64.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. **O som e a forma, do gesto ao valor.** In: HENTSCHKE, Liane. ; DEL BEN, Luciana. Ensino de música: propostas para pensar e agir na sala de aula. São Paulo: Moderna, p. 5-41, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Por dentro da matriz.** Revista da Abem, Porto Alegre, V. 16, 83-94, mar. 2007.

FRANÇA, Júnia Lessa (org). **Manual para normatização de publicações técnico-científicas.** 5ª edição. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 46ª Edição. Rio de Janeiro: Paz&Terra, 2013.

FUCCI-AMATO, Rita. **Escola e educação musical: (des)caminhos históricos e horizontes.** Campinas: Papirus, 2012.

GARCIA, Carlos Marcelo. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor.** In: NÓVOA, Antônio (Coord.). Os professores e a sua formação. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, p 53-76. 1995.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 272 p, 1999.

\_\_\_\_\_. **Políticas de inserción a la docência: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente.** In: GARCIA, Marcelo. El profesorado principiante – Inserción a la docência. Barcelona: Octaedro, 2008. Disponível em [http://cedoc.infed.edu.ar/upload/El\\_profesorado\\_principiante.pdf](http://cedoc.infed.edu.ar/upload/El_profesorado_principiante.pdf) . Acessado em 10.06.2014 às 18:51.

\_\_\_\_\_. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de professores, vol. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GAULKE, Tamar Genz. **Aprendizagem da docência de Música: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica.** Dissertação mestrado, UFRGS, Porto Alegre, 2013.

GEBRAN, Raimunda Abou. **A redimensão da ação docente: práticas e alternativas pedagógicas para o ensino de geografia.** In: GEBRAN, Raimunda Abou (org) *Ação docente no cotidiano da sala de aula: práticas alternativas e pedagógicas.* São Paulo: Arte & Ciência, p. 129-166, 2009.

GIMENO SACRISTAN, J.. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998a.

\_\_\_\_\_. **O que são os conteúdos do ensino?** In: GIMENO SACRISTAN, J; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino.* Trad. Ernani F., da Fonseca Rosa. 4ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998b.

GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica.** In: PIMENTA, Selma G. GHEDIN, Evandro (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito.* São Paulo: Cortez, 2005. pp. 129-150.

GREEN, Lucy. **Pesquisa em sociologia da educação musical.**In: *Revista da Abem*, p. 25-35, 2001.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida dos professores.** In: NÓVOA, Antônio (Org), *Vidas de professores.* Porto: Porto Editora, 1995, p. 30-61.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.**Trad. CLÁUDIO, Jose; FERREIRA, Julia. São Paulo/Natal: EDUFRN/Paulus, 2010a.

JORGENSEN, Estelle, R. **Transforming music education.** Indiana: Indiana Univesity Press, 2003.

KAY, Anne. **The Kodaly approach in a democratic society: adapting the concept to the culture of the American classroom.** In: *Kodaly Envoy*, vol. XX. Nº 3, p. 24-27; Spring, 1994. Disponível em: <file:///C:/Users/Marcio/Downloads/AnnKayCompleto.pdf>.

KNOWLES, J. G.; COLE, A. L.; PRESSWOOD, C. S. **Through preservice teachers' eyes: experiences through narrative and inquiry**. New York, McMillan College Publishing Co., 1994.

LAVE, J; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge University Press, 1991.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settinieri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA JR, Augusto. **Jornal católico da cidade. Itabirito, 12 de setembro – Mês de Nossa Senhora das Mercês de 1950**. In: SILVA, Olímpio Augusto da. Itabirito minha terra: memórias. LEÃO, Rogéria Malheiros; LINS, Thelmo (org). Itabirito: Prefeitura Municipal, 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, Carlos. **A identidade docente: constantes e desafios**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente, v. 1, nº 1, ago/dez, p. 109-131. Belo Horizonte: Autêntica 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

MARCELO GARCIA, Carlos. **Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar**. Caxambu: Revista Brasileira de Educação. Nº 9, p. 51-75, set, out, nov, dez, 1998. Disponível em: [http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09\\_06\\_CARLOS\\_MARCELO.pdf](http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_06_CARLOS_MARCELO.pdf)

MERRIAN, Sharan B. **Qualitative research and case study in education**. Jossey Bass Publishers. São Francisco, 1998.

MATEIRO, Teresa. SOUZA, Jusamara. (Org.) **Práticas de Ensinar Música**. Porto Alegre: Sulina, 2006. p.52-64.

MATEIRO, Teresa. **A prática de ensino na formação dos professores de música: aspectos da legislação brasileira**. In: MATEIRO, T. SOUZA, J. (Org.) **Práticas de Ensinar Música**. Porto Alegre: Sulina, 2006. p.15-27.

MILLES, M. B.; HUMERMAN, A. M. **Qualitative data analysis: an expanded sourcebook**. (2nd ed.) Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1994.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicolletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicolletti (org). **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

MOSER, Alvino. **Formação docente em comunidades de prática**. Revista Intersaberes, Curitiba, ano 5, nº 10, p. 201-244, jul./dez. 2010. Disponível em <http://grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/viewFile/172/136>, acessado em 18.06.2014 às 10:15

NARDI, Roberto. **A pós-graduação em educação, o ensino de ciências e as licenciaturas na área: encontros e desencontros**. In: CUNHA ET AL, Ana Maria de oliveira (Org) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Coleção Didática e prática de ensino - Angela Dalben et al (Org. da coleção). Editora Autêntica: Belo Horizonte, 2010.

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

\_\_\_\_\_. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Revista de educación, Madrid, n. 350, 2009. Disponível em: <[http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf)>. Acesso em: 14.06.2014 às 21.43.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Raquel Gomes de; SANTOS, Vinícios de Macedo. **Inserção inicial do futuro professor na profissão docente: contribuições do estágio curricular supervisionado na condição de contexto de aprendizagem situada**. Educ. Matem. Pesq., São Paulo, v.13, n.1, pp.35-49, 2011, disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/download/5361/4020>, acessado em 19.06.2014, as 07:04

SAUCER, Getúlio. The Pandora's box. In: WALNUT TREE, Gertrudes. **Between the real and the ideal**. Saint Paul: Music Press, 2012.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOBREIRA, Sílvia. **Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas**. Revista da Abem, Vol. 20, p. 45-52, Porto Alegre. Set/2008. Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista20/revista20\\_artigo4.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista20/revista20_artigo4.pdf)

SILVA, Olímpio Augusto da. **Itabirito minha terra: memórias**. LEÃO, Rogéria Malheiros; LINS, Thelmo (org). Itabirito: Prefeitura Municipal, 1996.

STAKE, Robert E. **Case studies**. In DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. (ed) Handbook of Qualitative Research. Londres: Sage publications, p. 236-247, 1994.

STAKE, Robert E. **Multiple case study analysis**. New York: The Guilford Press, 2006.

STAKE, Robert. **Qualitative research: studying how things work**. The Guilford Press: New York, 2010.

\_\_\_\_\_. **A arte da investigação com estudos de caso**. Trad.: Ana Maria Chaves. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 2007.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Trad. Alda de Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TAYLOR, S.J. & BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación. la búsqueda de significados**. Buenos Aires: Paidós, 1986.

\_\_\_\_\_. **Introduction to qualitative research methods**. (2<sup>nd</sup> ed.) New York: Wiley, 1984.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **Cadências escolares, ritmos docentes**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, nº 2, p. 87-108, jul/dez. 1999.



TREVISOL & LOPES. **A (in) disciplina na escola: sentidos atribuídos por profissionais da educação.** Anais do VIII Congresso Nacional de educação -EDUCERE, Curitiba, 2008 p 22-34. Disponível em [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/909\\_555.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/909_555.pdf) acessado em 24.06.2014 as 05:21

WENGER, Etienne. **Communities of practice: a brief introduction.** sd disponível em <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf> acessado em 18.06.2014, as 10:18

## **ANEXOS**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado Professor (a)

Meu nome é Cristiane Nogueira e sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Música da UFMG. Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre a prática pedagógico-musical dos docentes de música que atuam nas escolas municipais de educação básica da cidade de Itabirito – MG. Gostaria de convidá-lo para participar desta investigação, em caráter voluntário, mediante a concessão de entrevista e observação de suas aulas.

Este projeto prevê a gravação das entrevistas para facilitar a transcrição. Essas, bem como todas as informações obtidas durante as observações serão utilizadas somente para a pesquisa, ficando tais arquivos sob a guarda desta pesquisadora até a finalização do projeto. Uma vez concluída a pesquisa, os mesmos serão arquivados em dispositivo portátil de armazenamento de dados, para eventuais estudos posteriores. Sua concordância em participar deste projeto autoriza automaticamente o arquivamento dos dados no procedimento supracitado.

Prezando por sua privacidade, as informações obtidas durante a coleta de dados serão analisadas apenas pela pesquisadora e mantidas sob sigilo e anonimato. Os resultados da pesquisa serão utilizados exclusivamente em trabalhos científicos, publicados ou apresentados oralmente em congressos, sendo que serão adotados procedimentos que impeçam a identificação dos entrevistados.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução Nº 196 de 10 de Outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde. Mesmo assim, existe uma previsão mínima de riscos, especialmente relacionados ao estresse da entrevista e da observação em sala de aula. Em caso de possíveis inquietações ou constrangimentos você pode abster-se em responder.

Em qualquer etapa da pesquisa, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela mesma para esclarecimento de eventuais dúvidas através dos contatos relacionados abaixo. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP) pelo telefone 34094592, pelo e-mail [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br) ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II – 2o andar, sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG. CEP 31270901.

Sendo sua participação voluntária, você está livre para desistir a qualquer momento. No entanto, salientamos que sua contribuição é muito importante para nos ajudar a conhecer sobre Educação Musical praticada nas escolas de educação básica do município em questão.

---

Walênia M. Silva (Orientadora)  
Av. Fleming, nº 513 apt. 302  
Bairro Ouro Preto  
Belo Horizonte – MG  
CEP: 31310-490  
Tel.: (31) 3403-1068  
Email: [walenia.silva@gmail.com](mailto:walenia.silva@gmail.com)

---

Cristiane Nogueira  
Rua Cristal, nº 45 apt. B  
Bairro Santa Tereza  
Itabirito - MG  
CEP: 35450-000  
Tel.: (31) 3561-1714  
Email: [cristiane\\_magda@yahoo.com.br](mailto:cristiane_magda@yahoo.com.br)

COEP (Comitê de Ética em Pesquisa) – UFMG  
Av. Antônio Carlos, 6627  
Unidade Administrativa II – 2º Andar – Sala 2005  
Campus Pampulha – Belo Horizonte – MG  
Tel.: (31) 3409-4592  
e-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu.....declaro estar informado(a) dos objetivos e fins desse estudo e concordo em participar voluntariamente da pesquisa realizada por Cristiane Nogueira e orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dra. Walênia Marília Silva.

Itabirito .....de.....de.....

Assinatura do participante.....

Telefone de contato:.....

TIMBRE DA INSTITUIÇÃO QUE ACEITARÁ A EXECUÇÃO DA PESQUISA

**CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaro para os devidos fins, que a pesquisadora CRISTIANE MAGDA NOGUEIRA DE SOUZA, vinculada ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA ESCOLA DE MÚSICA DA UFMG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS está autorizada a desenvolver o seu projeto de pesquisa MAPEANDO SABERES: A PRÁTICA DOS PROFESSORES DE MÚSICA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITABIRITO/MG, sob a orientação da PROFA. DRA. WALÊNIA MARÍLIA SILVA, cujo objetivo geral é investigar como se consolida a prática pedagógico-musical dos professores de música que atuam nas escolas de educação básica do citado município, nesta instituição.

A aceitação está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução 196/96 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados e materiais coletados, exclusivamente para os fins da pesquisa.

\_\_\_\_\_

\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

---

Nome/assinatura e carimbo do responsável pela Instituição

## QUESTIONÁRIO DE TRIAGEM

Mestrado em Música – Linha de Pesquisa Educação Musical

Escola de Música da UFMG

Pesquisa: Educação musical: variações sobre a prática docente  
Pesquisadora: Cristiane Nogueira  
E-mail: [cristiane\\_magda@yahoo.com.br](mailto:cristiane_magda@yahoo.com.br)  
Endereço: Rua Cristal, nº 45 apt. B – Santa Tereza / Itabirito – MG  
Telefone: (31) 3561-1714  
Celular: 9435-1326 (Tim)

Caro Professor,

Estou desenvolvendo minha dissertação de mestrado no programa de Pós-Graduação em Música da UFMG, sob a orientação da Profa. Dra. Walênia Silva, com o tema “saberes docentes em música”. O objetivo geral da dissertação é investigar como se consolida a prática pedagógico-musical dos professores de música que atuam nas escolas de educação básica do município de Itabirito.

Para tanto, solicito sua colaboração no preenchimento do questionário que se segue, para um levantamento de dados inicial. As questões incluem dados pessoais, profissionais, de formação acadêmica e perguntas fechadas sobre o tema central da pesquisa.

Sua participação é muito importante para o desenvolvimento deste trabalho, pois seus resultados poderão contribuir para o aperfeiçoamento da Educação Musical no referido contexto. Asseguro que as respostas aqui fornecidas serão usadas unicamente como dados de pesquisa, e que, sendo sua participação de caráter voluntário, você está livre para desistir a qualquer momento.

Caso tenha qualquer dúvida, não hesite fazer contato.

**Por favor, assim que você terminar de preenchê-lo, o envie para meu endereço eletrônico:**

**[cristiane\\_magda@yahoo.com.br](mailto:cristiane_magda@yahoo.com.br)**

1 – Dados pessoais

1.1 Nome completo: \_\_\_\_\_

1.2 Faixa Etária:

( ) Entre 20 e 25 anos

( ) Entre 25 e 30 anos

( ) Entre 30 e 40 anos

( ) Entre 40 e 50 anos

( ) Acima de 50 anos

1.3 Formação: \_\_\_\_\_

2 – Contexto de trabalho

2.1. Escola(s) onde trabalha: \_\_\_\_\_

2.2 Nível em que atua:

( ) Educação Infantil

( ) Ensino Fundamental I - 1º ao 5º Ano

( ) Ensino Fundamental II - 6º ao 9º Ano

( ) Ensino Médio

2.3. Número de aulas que leciona por turma no período semanal: \_\_\_\_\_

2.3. Tempo de serviço na atual função:

( ) Menos de 1 ano

( ) Entre 1 e 3 anos

( ) Entre 3 e 6 anos

( ) Entre 7 e 10 anos



2.4. Além das aulas regulares, você ministra atividades extracurriculares na escola?

- Sim  Não

Em caso afirmativo, indique que atividades você ministra:

- Coral Infantil  Aulas de instrumento  
 Coral Juvenil  Outras:.....

### 3 – Música na escola

3.1 Em sua opinião, quais são os objetivos do ensino musical na escola?

- Socialização e formação de hábitos;  
 Desenvolvimento de habilidades artístico-musicais;  
 Leitura e escrita musical;  
 Entretenimento, diversão, atividade lúdica;  
 Outros: \_\_\_\_\_

### 4 – Prática profissional

4.1 Em sua opinião, o professor de música para lecionar música na escola de educação básica deve dominar (Enumere em ordem de prioridade, de 1 a 4):

- Conhecimentos sobre a organização escolar;  
 Conhecimentos sobre a psicologia da aprendizagem;  
 Conhecimentos de aprendizagem por faixas etárias;  
 Conhecimentos e habilidade musical;  
 Conhecimentos de didática da música;  
 Outros: \_\_\_\_\_

4.2 Em sua experiência profissional, quais os referenciais utilizados para o planejamento das aulas? (Enumere por ordem de prioridade, de 1 a 5).

- Referenciais bibliográficos, em livros didáticos;  
 Referenciais compartilhados com amigos;  
 Referenciais desenvolvido em sua própria experiência;

Referenciais adquirido na experiência formativa (graduação, especialização, oficinas, cursos, dentre outros);

Outros: \_\_\_\_\_

## 5 – Continuidade da pesquisa

5.1 Você teria interesse em continuar colaborando com esta pesquisa, mediante a concessão de entrevistas?

Sim

Não

5.2 Você teria interesse em continuar colaborando com esta pesquisa, autorizando a observação de algumas de suas aulas?

Sim

Não

## ROTEIRO DE ENTREVISTA

### Dados Pessoais

- a) Sexo.
- b) Idade.

### Parte I – Formação musical inicial

- a) Fale sobre sua experiência com a música.
- b) Há quanto tempo você possui a experiência de aprendizado musical?
- c) Como foi essa experiência?

### Parte II – Formação musical profissional

- a) Fale sobre o motivo que o levou a cursar Licenciatura em Música?
- b) Em qual período do curso você está?
- c) Quais expectativas você almejava do curso? Elas foram satisfeitas?
- d) Com quais disciplinas do curso você mais se identifica? Por quê?
- e) Comente sobre a estrutura curricular do seu curso. Quais disciplinas você considera mais importantes para sua formação profissional?
- f) Você já cursou disciplinas da área pedagógica, tais como Didática, Metodologia, e/ou similares? **(Caso não sejam apontadas na resposta “e”)**
- g) Você poderia comentar sobre o conhecimento adquirido em cada uma dessas disciplinas?
- h) Você participa ou já participou de atividades extracurriculares durante o período acadêmico, ou fora dele, tais como cursos, workshops, programas de extensão, atividades de pesquisa?
- i) Comente a respeito dessas experiências e seu aprendizado nelas. **(Caso resposta “h” seja afirmativa)**
- j) Você participa ou já participou de alguma experiência no campo educacional, como Estágio ou similar, durante sua formação acadêmica?
- k) Como foi essa experiência? Que aspectos você destacaria a partir dessa experiência que considera relevante na sua formação pedagógica-musical? **(Caso resposta “j” seja afirmativa)**
- l) Como você vê a relação de troca de experiência e conhecimentos entre alunos e professores?
- m) Essa troca ocorre em suas relações pessoais na universidade? Caso sim, como isso ocorre? Caso não, porque isso ocorre?

### Parte III – Concepções sobre a música na escola

- a) O que você considera importante desenvolver em sala de aula em termos de atividades, conteúdos, repertório?
- b) Em sua opinião, quais são os objetivos do ensino musical na escola?
- c) Em sua opinião, a música deveria ou não fazer parte do currículo escolar? Por quê?
- d) Como você vê a concepção da escola (direção, funcionários, professores regentes) sobre a aula de música na escola?
- e) Você tem alguma informação sobre o que os alunos e seus pais pensam da aula de música na escola?

### Parte IV – Experiência docente

- a) Há quanto tempo você leciona? Para qual segmento escolar (faixa etária e ano)? Qual a sua carga horária semanal de aulas?
- b) Você exerce alguma outra atividade além da docência? Caso sim, qual?
- c) Comente sobre suas impressões sobre seu ambiente de trabalho (espaço físico, recursos materiais). Como é seu contato com a escola?
- d) Qual é o perfil de sua escola, turmas e alunos?
- e) Como foi sua introdução na carreira docente? Qual sua maior motivação para se tornar um professor de música?
- f) Em sua opinião, que características essenciais um professor de música deve ter? Que habilidades ele deve dominar?
- g) Quais recursos você costuma utilizar nas suas aulas?
- h) Quais referenciais didáticos e pedagógicos você utiliza em sua prática?
- i) Você tem contato com outros professores ou outros profissionais da educação musical? Caso sim, existe uma troca de experiência e/ou materiais entre vocês? Caso sim, como isso ocorre?
- j) Você poderia elencar algumas dificuldades de sua profissão?
- k) Que modelo de ensino de música você pode dizer que realiza?
- l) Como é realizado o planejamento de suas aulas? Explique e exemplifique.
- m) Que princípios você busca para esse planejamento?
- n) De onde vieram esses conhecimentos?
- o) Como você avalia sua prática docente?
- p) Qual é o seu perfil docente? Que tipo de professor você se considera?
- q) Que tipo de atividades e ações você considera bem sucedidas ou mal sucedidas? Por quê?
- r) Que conhecimentos você considera que adquiriu nessa (atividade, aula) prática docente?

Worksheet 3. Analyst's Notes while reading a case report by STAKE (2006)

Case ID \_\_\_\_\_

<p>Synopsis of case:</p>	<p>Case Findings:</p> <p>I.</p> <p>II.</p> <p>III.</p> <p>IV.</p>
<p>Uniqueness of case situation for program/phenomenon:</p>	
<p>Relevance of case for cross-case Themes:</p> <p>Theme 1 _____ Theme 2 _____ Theme 3 _____                  Theme 4 _____ Theme 5 _____ Theme 6 _____</p>	<p>Possible excerpts for cross-case report:</p> <p>Page</p> <p>Page</p> <p>Page</p>
<p>Factors (optional):</p>	
<p>Commentary:</p>	