

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

TESE DE DOUTORADO

**OS SABERES DOCENTES NA AÇÃO PEDAGÓGICA DOS ESTAGIÁRIOS DE
MÚSICA: DOIS ESTUDOS DE CASO**

por

MARIA CRISTINA DE CARVALHO CASCELLI DE AZEVEDO

PORTO ALEGRE

2007

MARIA CRISTINA DE CARVALHO CASCELLI DE AZEVEDO

**OS SABERES DOCENTES NA AÇÃO PEDAGÓGICA DOS ESTAGIÁRIOS DE
MÚSICA: DOIS ESTUDOS DE CASO**

Tese submetida como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutor em Música.
Área de Concentração: Educação Musical.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Liane Hentschke

PORTO ALEGRE

2007

À Manuela (in memoriam)
Às minhas filhas Mariana e Maria Luísa,
Ao meu marido Luiz Henrique,
À minha mãe Dulce
Ao meu pai Carlos (in memoriam)
Ao amigo e mestre Ubi Bava (in memoriam)

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Dr^a Liane Henstschke, que com paciência, dedicação e profissionalismo me acompanhou nessa jornada, me incentivando, me apoiando, e com quem (re)aprendi o significado da palavra professor. Sou grata pelas inúmeras horas de diálogo e aprendizagem que me transformaram, aos poucos, de aprendiz em pesquisadora.

À Dr^a Luciana Del Ben pela amizade, pelo incentivo e pelas suas valiosas sugestões que me ajudaram a refletir sobre o que é a pesquisa em Educação Musical.

À coordenação e aos professores do Programa de Pós-graduação em Música da UFRGS, e especialmente às professoras Dr^a Jusamara Souza, Dr^a Maria Elizabeth Lucas e Dr^a Rose Marie Reis Agrifoglio (*in memoriam*) pelos conhecimentos compartilhados.

À Dr^a Luciana Del Ben e Dr^a Cláudia Bellochio pela leitura prévia deste trabalho na qualificação e pelas sugestões relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

Às professoras Dr^a Jusamara Souza, Dr^a Claudia Bellochio e Dr^a Sonia Ribeiro por aceitarem participar de minha banca examinadora, pela leitura deste trabalho e por sua apreciação crítica.

Aos estagiários que participaram desta pesquisa, especialmente, Rubem, Emanuel e Júlia, que me ensinaram a ouvir e a compreender os saberes que brotam da ação pedagógica no estágio.

Agradeço ao grupo de pesquisa FICOPEM, amigos e amigas, pelo apoio e pelas sugestões no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa, especialmente a Rosane Araújo, Regina A. T. dos Santos, Ruy Anderson, Cristiane Almeida, Cristina Rolim Wolffenbüttel, Cristina Mio Ito Cereser, Elisa Silva e Cunha, Viviane Beinecke,

Fernando Stanzone Galizia, Karla Dias de Oliveira, Isabel Bonat Hirsch, Mirian Pizzato, e Janaína Condessa.

À Regina e Viviane, amigas, cúmplices e companheiras, muito obrigada pela amizade e, principalmente, pelos saberes compartilhados .

Aos colegas do programa de pós-graduação, e especialmente a Lilia, Guiomar e Magali, parceiras na Educação Musical, que me incentivaram nesta trajetória, e em vários momentos dividiram comigo saberes e alegrias

Aos funcionários do PPG, e especialmente a secretária Fátima Brandão.

Às amigas Cristiane e Joana que dividiram comigo não apenas amizade e saberes, mas também suas residências.

Às amigas Lélia, Lúcia, Agnes e Fernanda, pela amizade e apoio.

Aos amigos gaúchos Anita, Lúcia, Régis, Laura, Dóris e Thomas pela hospitalidade. A Universidade de Brasília pela liberação de minhas atividades profissionais e pela licença remunerada.

Aos professores do Departamento de Música da Universidade de Brasília. pelo apoio e confiança, especialmente, ao Grupo de Educação Musical: professoras Cristina Grossi, Maria Isabel Montandon e Flávia Narita.

Ao meu marido Luiz Henrique a paciência, o carinho, o companheirismo e o apoio que me concedeu nesta jornada

Às minhas filhas Mariana e Maria Luísa a compreensão e o incentivo no decorrer deste trabalho.

A toda minha família, especialmente, minha mãe Dulce, tia Elbe, tia Mary, Luiz Fernando e Tereza Cristina, meus irmãos, minhas cunhadas, meus cunhados, meus sobrinhos e minhas sobrinhas, pelo apoio e incentivo

A Vilma e Maria que cuidaram das meninas e da casa para que eu pudesse me dedicar à pesquisa.

Ao amigo Joaquim pela leitura deste trabalho e pelas sugestões de redação.

A Maria Auxiliadora, Luciana, Arlete e Marcelo que me ajudaram a finalizar este trabalho

A Deus por ter me dado a vida, a oportunidade de conhecer essas pessoas, a capacidade de poder realizar e concluir este trabalho e, principalmente, por me ensinar meus limites e possibilidades como ser humano

O homem; as viagens

Carlos Drummond de Andrade

O homem, bicho da Terra tão pequeno
chateia-se na Terra
lugar de muita miséria e pouca diversão
faz um foguete, uma cápsula, um módulo
toca para a Lua
desce cauteloso na Lua
pisa na Lua
planta bandeirola na Lua
experimenta a Lua
coloniza a Lua
civiliza a Lua
Lua humanizada: tão igual à Terra.
O homem chateia-se na Lua.
Vamos para Marte – ordena a suas máquinas,
Elas obedecem, o homem desce em Marte
pisa em Marte
experimenta
coloniza
civiliza
humaniza Marte com engenho e arte

Marte humanizado, que lugar quadrado
Vamos à outra parte?
Claro – diz o engenho
Sofisticado e dócil.
Vamos a Vênus,
O homem põe o pé em Vênus,
Vê o visto – é isto?
O homem funde a cuca se não for a Júpiter
Proclamar justiça junto com injustiça
Repetir a fossa
Repetir o inquieto
Repetitório.

Outros planetas restam para outras colônias,
O espaço todo vira Terra-a-terra.
O homem chega ao Sol ou dá uma volta
Só para te ver
Não-vê que ele inventa
Roupa insiderável de viver no Sol.

Põe o pé e:
Mas que chato é o Sol, falso touro
Espanhol domado.

Restam outros sistemas fora
Do solar a colonizar
Ao acabarem todos
Só resta ao homem
(estará equipado)
a difícilíssima dangerousíssima viagem
de si a si mesmo;
pôr o pé no chão
do seu coração
experimentar
colonizar
civilizar
humanizar
o homem
descobrimo em suas próprias inexploradas entranhas
a perene, insuspeita alegria
de com-viver

RESUMO

O presente trabalho se propôs a investigar como os estagiários de música desenvolvem sua ação pedagógica a partir dos saberes docentes mobilizados e socializados na atividade de estágio. Os trabalhos de Lee S. Shulman (1986, 1987, 2004), Maurice Tardif (2002) e Clermont Gauthier *et al.* (1998) fundamentam o referencial teórico desta investigação. A partir desses autores, discuto o conceito de ação pedagógica; a natureza dos saberes docentes e o conceito de saberes da ação pedagógica. A metodologia de pesquisa adotada foi o estudo de casos. Os participantes desta pesquisa foram dois estagiários que realizavam sua prática docente em aulas coletivas de música no ensino fundamental. A coleta de dados utilizou diferentes técnicas: 1) entrevistas semi-estruturadas; 2) entrevistas focadas com técnica de estimulação de memória; 3) observação naturalista, não participante; 4) gravação em vídeo das aulas observadas; e 5) análise de documentos escritos dos estagiários. A hermenêutica fenomenológica de Gadamer (1997) orientou o diálogo interpretativo com os dados. A interpretação realizada destacou dois pilares de análise: o contexto formativo e interativo da atividade de estágio; e o desenvolvimento da ação pedagógica dos estagiários. Esses pilares são interdependentes e implicam a relação dialética entre a mobilização e a socialização de saberes. Os saberes desenvolvidos pelos estagiários em sua ação pedagógica têm uma natureza própria que reflete a gestão interativa em sala de aula. Esses saberes são saberes experienciais que, validados e legitimados na mobilização e socialização, podem ser identificados como saberes da ação pedagógico-musical. Esta tese defende o reconhecimento destes saberes como base teórica para a formação de professores de música e para o desenvolvimento da profissionalidade docente em música.

Palavras chave: Estágio docente em música; saberes docentes; formação de professores de música;

ABSTRACT

This doctoral dissertation investigates how the student music teachers develop their pedagogical action through the use of a knowledge base that is mobilized and socialized during preservice teaching practice. Authors such as Lee S. Shulman (1986, 1987, 2004), Maurice Tardif (2002) and Clermont Gauthier (1998) provide the theoretical premises for this investigation. Based upon the work of these authors, the research discusses the concept of pedagogical action; the nature of teaching knowledge bases; and the underlying concept of pedagogical action knowledge bases. The research methodology adopted entailed case studies. Two student music teachers, who were undergoing preservice field experience with groups of primary-school students, participated in the research project. Various data collection techniques were employed: 1) semi-structured interviews; 2) focused stimulation recall sessions; 3) naturalistic non-participative observation; 4) video recordings of classes; and 5) analysis of documents written by the student teachers. Gadamer's phenomenological hermeneutics (1997) guided interpretative dialogue on the data. This interpretation underscored two pillars of analysis: the formative and interactive context of pre-service activities; and the development of pedagogical action on the part of student teachers. These pillars are interdependent and rely on the dialectic relationship between mobilization and socialization of the knowledge base. Knowledge developed by the student teachers in the course of their pedagogical activities is of a singular nature, which reflects their interactive action in the classroom. Such knowledge arises from the experiential knowledge base which, validated and legitimized through mobilization and socialization, can be identified as the pedagogical-musical action knowledge base. This thesis advocates acknowledgment of such knowledge bases as the theoretical premises for music-teacher development and for preparation of professionally qualified music teachers.

Keywords: Preservice music teaching; knowledge base; music teacher education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Eixos de questionamento da tese	18
Figura 2: Esquema metodológico de coleta de dados.....	107
Figura 3: As entrevistas no esquema metodológico da pesquisa.....	111
Figura 4: As observações no esquema metodológico da pesquisa.....	115
Figura 5: A análise de documentos no esquema metodológico da pesquisa.....	118
Figura 6: O início da investigação: a entrevista inicial.....	124
Figura 7: As observações da ação pedagógica dos estagiários.....	128
Figura 8: Desenho esquemático da sala de aula de Emanuel e posicionamento da filmadora	131
Figura 9: Desenho esquemático da sala de aula de Júlia e do posicionamento da filmadora	132
Figura 10: As entrevistas focadas de estimulação de memória	134
Figura 11: A entrevista final.....	137
Figura 12: A análise dos documentos escritos	138
Figura 13: Componentes da Análise de Dados: modelo contínuo (MILES e HUBERMAN, 1994a, 10, tradução nossa).	142
Figura 14: Círculo hermenêutico de interpretação	146
Figura 15: Círculo hermenêutico no processo de análise de dados.....	150
Figura 16: Gráfico de análise e interpretação da estrutura teórica da tese	157
Figura 17: Gráfico de interpretação da formação prévia do estágio a atividade de estágio.....	158
Figura 18: Gráfico de interpretação do contexto sócio-cultural do componente curricular e do contexto sócio-cultural da escola.....	159
Figura 19: Interpretação sobre a relação dialética no contexto da atividade de estágio para ação pedagógica.	160
Figura 20: Interpretação sobre as fases e as funções da ação pedagógica do professor	162

Figura 21: A estrutura da ação pedagógica dos estagiários	165
Figura 22: Estrutura do sistema de análise de dados de Emanuel	166
Figura 23: Estrutura do sistema de análise de dados de Júlia	166
Figura 24: Esquema de triangulação dos dados obtidos pelas técnicas de investigação	168
Figura 25: Planta baixa da sala de aula da turma 71, com duas disposições diferentes da filmadora.....	197
Figura 26: As primeiras aulas do projeto de Emanuel.....	213
Figura 27: As oficinas rítmico-musicais.....	216
Figura 28: O vídeo do Stomp e a roda de violão “A História do Mamute”	219
Figura 29: A criação de paródias	222
Figura 30: Planta baixa da sala de aula na turma de 5ª série.	275
Figura 31: As primeiras aulas do projeto de Júlia.....	292
Figura 32: As aulas de apreciação musical.....	296
Figura 33: A aula de apreciação e criação de uma cena de propaganda com a estimulação da música apreciada do projeto de Júlia.....	300
Figura 34: A composição musical para uma cena de comercial de TV criada pelos alunos.....	302
Figura 35: A tríplice interação no estágio sob a perspectiva ideal apresentada pela literatura.	328
Figura 36: A estrutura do contexto formativo e interativo da atividade de estágio ..	330
Figura 37: Subcontexto estagiário – componente curricular estágio	333
Figura 38: Subcontexto estagiário – contexto escolar.....	334
Figura 39: Desenvolvimento em espiral da ação pedagógica dos estagiários	337
Figura 40: Desenvolvimento em espiral da ação pedagógica: pré-ativa, interativa e pós-ativa.....	339
Figura 41: A inter-relação entre a pré-ação e contexto formativo do estágio.	340
Figura 42: A inter-relação ação interativa e contexto formativo do estágio.	342
Figura 43: A inter-relação pós-ação e contexto formativo de estágio.....	344
Figura 44: A temporalidade dos saberes no desenvolvimento da ação pedagógica dos estagiários.	360
Figura 45: Síntese teórica e argumentativa da tese	367

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Síntese de modelos de formação de professores.....	34
QUADRO 2: Síntese de tipologias de saberes docentes	90
QUADRO 3: Organização dos dados coletados.....	153

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
PARTE I - REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	26
1 A PROFISSIONALIDADE, OS MODELOS FORMATIVOS E OS SABERES DOS PROFESSORES: PARA FORMAR O PROFESSOR PROFISSIONAL	27
1.1 A profissionalidade docente e a natureza do trabalho docente.....	29
1.2 O professor como profissional: por um modelo de formação docente	33
1.2.1 Formar o profissional professor: a contribuição do modelo prático-reflexivo	39
1.2.2: A crítica ao modelo prático-reflexivo: por uma postura crítica e de pesquisa	43
1.3 Os saberes dos professores: um repertório de conhecimentos para ensinar	46
1.3.1 Os saberes docentes como um campo teórico e investigativo para a formação de professores.....	47
1.3.2 Os saberes docentes e a formação de professores de música	50
1.4 As pesquisas sobre o “aprender a ensinar”	55
1.4.1 O estágio docente nas pesquisas em educação musical	57
1.4.2 O estágio docente nos documentos oficiais brasileiros	61
2 A AÇÃO PEDAGÓGICA, OS SABERES DOCENTES E OS SABERES DA AÇÃO PEDAGÓGICA	65
2.1 A ação pedagógica dos professores: uma ação humana, com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos.....	68
2.2 O conceito de saberes docentes, sua natureza e suas tipologias.....	75
2.2.1 A natureza dos saberes dos professores.....	78
2.2.2 A tipologia dos saberes dos professores	81

2.3 Os saberes da ação pedagógica: identificar e validar o repertório de conhecimentos do professor	92
3 A METODOLOGIA DA PESQUISA	96
3.1 A pesquisa qualitativa como opção metodológica	96
3.2 O método de investigação: o estudo de caso	102
3.3 A construção do estudo de caso: o esquema metodológico de coleta de dados	106
3.3.1 A entrevista como técnica de pesquisa na investigação da ação pedagógica dos estagiários	108
3.3.2 A observação como método de pesquisa na investigação da ação pedagógica dos estagiários.....	112
3.3.3 Análise de documentos escritos: pessoais e oficiais	116
3.4 Procedimentos da pesquisa.....	119
3.4.1 A seleção dos casos	119
3.4.2 O primeiro passo: a entrevista inicial semi-estruturada	124
3.4.3 Segundo passo: as observações das aulas de música	126
3.4.4 Terceiro passo: as entrevistas focadas com estimulação de memória	134
3.4.5 Quarto passo: a entrevista final	137
3.4.6 Quinto passo: os documentos escritos	138
3.4.7 Os procedimentos éticos	139
3.5 A análise qualitativa dos estudos de casos.....	141
3.5.1 A interpretação dos dados: o círculo hermenêutico de compreensão	144
3.5.2 A aproximação com o fenômeno: a pré-compreensão e o pré-projeto interpretativo	151
3.5.3 O sistema de análise de dados, a redução e a visualização dos dados.....	154
3.5.4 A interpretação do sistema de análise: a estrutura da argumentação teórica dos estudos de caso	156
3.5.5 A triangulação dos dados	167
3.5.6 A análise transversal dos dados	169
PARTE II – REDAÇÃO E ANÁLISE DOS ESTUDOS DE CASO	172
4 A AÇÃO PEDAGÓGICA DE EMANUEL	173
4.1 O contexto formativo e interativo na atividade de estágio	175
4.1.1 Emanuel e sua formação musical e docente	175
4.1.2 O componente curricular estágio: a socialização de saberes.....	187
4.1.3 O contexto escolar: a escola “M” e os alunos da 71	191
4.2 O desenvolvimento da ação pedagógica	202
4.2.1 A fase pré-ativa: o planejamento da ação pedagógica	202
4.2.2 A ação interativa: as aulas de música.....	211
4.2.3 A pós-ação: reflexão sobre a ação	225

4.3 Sobre os saberes da ação pedagógica de Emanuel: síntese e considerações finais	232
4.3.1 As características da formação de Emanuel.....	232
4.3.2 Características do contexto formativo e interativo do estágio.....	235
4.3.3 Características da ação pedagógica de Emanuel.....	236
4.3.4 A Reflexividade de Emanuel.....	240
5 A AÇÃO PEDAGÓGICA DE JÚLIA	242
5.1 O contexto formativo e interativo na atividade de estágio	244
5.1.1 Júlia e sua formação musical e docente	244
5.1.2 O componente curricular estágio: a socialização de saberes.....	265
5.1.3. O contexto escolar: a escola “P” e os alunos da 5ª série.....	269
5.2. O desenvolvimento da ação pedagógica	277
5.2.1. A fase pré-ativa: o planejamento da ação pedagógica	277
5.2.2 A ação interativa: as aulas de música.....	290
5.2.3 A pós-ação: reflexão sobre a ação	306
5.3 Sobre os saberes da ação pedagógica de Júlia: síntese e considerações finais	314
5.3.1 As características da formação de Júlia	314
5.3.2. Características do contexto formativo e interativo do estágio.....	318
5.3.3. Características da ação pedagógica de Júlia	319
5.3.4. A Reflexividade de Júlia.....	323
6 TRANSVERSALIZAÇÃO DOS DADOS SOBRE A AÇÃO PEDAGÓGICA DE EMANUEL E JÚLIA	327
6.1 A natureza do contexto formativo e interativo da atividade de estágio	328
6.1.1 A estrutura e a dinâmica interativa do contexto formativo da atividade de estágio.....	329
6.1.2 A espiral de desenvolvimento da ação pedagógica.....	336
6.1.3 A inter-relação entre a espiral de desenvolvimento da ação pedagógica e o contexto formativo do estágio	339
6.2 A natureza dos saberes da ação pedagógica no estágio	355
6.2.1 Singularidade: as teorias pessoais dos estagiários	355
6.2.2 Socialização: os saberes da ação pedagógica são compartilhados e apresentam características intersubjetivas	358
6.2.3 Temporalidade: o desenvolvimento da ação pedagógica dos estagiários ..	359
6.2.4 A situação pedagógica: o “aprender a ensinar” na realidade concreta.	361
6.2.5 O trabalho interativo: ensinar música para seres humanos, sobre seres humanos e com seres humanos	362
CONCLUSÃO	366
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	372

APÊNDICES	389
APÊNDICE A - Roteiro de entrevistas	390
APÊNDICE B - Tabelas de coleta de dados.....	395
APÊNDICE C – Tabelas e gráficos de sistema de análise	407
APÊNDICE D – Gráficos de categorias de análise de Emanuel	422
APÊNDICE E – Quadros de categorias de análise de Júlia	425
APÊNDICE F - Cartas de Autorização e de Cessão de Direitos	428
ANEXOS	433
ANEXO A – Plano de Trabalho e material didático de Emanuel.....	434
ANEXO B – Projeto de estágio e material didático Júlia.....	443

INTRODUÇÃO

A minha atividade docente como formadora de professores de música tem-se direcionado, principalmente, à orientação da atividade de estágio no curso de Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Música¹ do Departamento de Música da Universidade de Brasília. No período em que estive trabalhando com os estagiários², a atividade de estágio era realizada no último ano³ do curso e envolvia a prática de ensino de música em escolas da rede pública e particular de ensino, escolas de música, oficinas e projetos de extensão.

Na minha experiência docente, o estágio tem gerado um conflito pessoal entre a realidade das orientações no componente curricular e a minha expectativa como formadora de professores. No início de cada semestre, os licenciandos vinham para os encontros cheios de certezas, confiantes em seus saberes, e impregnados de concepções, crenças e teorias sobre a aula de música. No decorrer da atividade de estágio, essas certezas eram abaladas e eles se sentiam inseguros e desmotivados. Eu, por outro lado, me sentia impotente para ajudá-los a refletir sobre sua ação docente e para articular teoria e prática na interação com os alunos na sala de aula. Muitas vezes, percebia que a minha experiência como professora de música não os ajudava a lidar com as situações pedagógicas vivenciadas na atividade de estágio, principalmente porque a realidade docente dos licenciandos era distinta: outro contexto e outra temporalidade. A orientação acabava restrita a elaboração

¹ O curso mantém a nomenclatura antiga porque o seu projeto político pedagógico está em processo de aprovação.

² Ingressei por concurso na Universidade de Brasília em 1998. No período de 2003 a 2007 estive afastada para a qualificação no doutorado.

³ Atualmente, esse modelo formativo está sendo revisto e modificado para atender às normas legais para a formação de professores para a educação básica em nível superior.

dos planos de aulas, às reflexões sobre como desenvolvê-los na sala de aula; aos exercícios de simulação de aulas; à elaboração de atividades musicais e material didático; e à avaliação posterior das interações e atividades em sala de aula. Esses procedimentos são importantes, mas não atendiam aos conflitos vivenciados pelos estagiários no cotidiano das escolas. Além disso, eles tinham que elaborar planos de aulas e relatórios, que eram vistos como trabalho extra e, portanto, mal recebidos. Diante desse contexto, os estagiários⁴ acabavam repetindo modelos pedagógicos vivenciados como alunos, sem reflexão, e que se apresentavam úteis e funcionais na prática. Assim, as orientações se tornavam uma arena de conflitos e de incertezas, em que as teorias eram isentas de vivências práticas, e as vivências práticas eram muito pessoais e isentas de teoria e de reflexão.

Essas dicotomias acentuavam o distanciamento dialógico entre formador e formandos, e nessa situação as dúvidas e os questionamentos afloravam: Como ensinar a ensinar música? Qual a importância e o significado do estágio na aprendizagem docente dos professores de música? Qual a relação dos múltiplos espaços de ensino e aprendizagem musical com a formação de professores de música? Como promover uma interação significativa entre os estagiários, os locais de ensino e aprendizagem musical e a unidade institucional formadora de professores? Como a experiência vivenciada na atividade de estágio prepara o licenciando⁵ para o mercado de trabalho? Como o estagiário pode desenvolver uma prática pedagógico-musical autônoma reflexiva e crítica por meio das atividades de estágio? Que vivências e saberes são mobilizados e desenvolvidos na atividade de estágio? Que saberes são mais significativos para fundamentar a ação pedagógica do estagiário de música? A atividade de estágio é significativa para promover o desenvolvimento profissional dos licenciandos?

A busca de respostas para essas questões me mobilizou a iniciar esta pesquisa. O questionamento inicial levantou três eixos de problematização, interdependentes e complementares: 1) o contexto de formação do estágio, que é

⁴ Nesta pesquisa o termo estagiário será usado de forma genérica para designar tanto o gênero masculino quanto o gênero feminino.

⁵ De forma semelhante ao termo estagiário, a palavra licenciando será utilizada para designar o gênero masculino e o gênero feminino.

gerado pela interação do estagiário com a instituição formadora, e com os espaços de ensino e aprendizagem musical; 2) os saberes mobilizados e desenvolvidos no contexto do estágio; 3) o desenvolvimento da autonomia profissional do licenciando. Esses três eixos giram em torno de um quarto eixo: o desenvolvimento da ação pedagógica dos estagiários. Portanto, a ação pedagógica do estagiário se desenvolve na sua relação com o contexto formativo e interativo do estágio e na mobilização⁶ de saberes para a sua ação pedagógica, como mostra o esquema da figura 1.

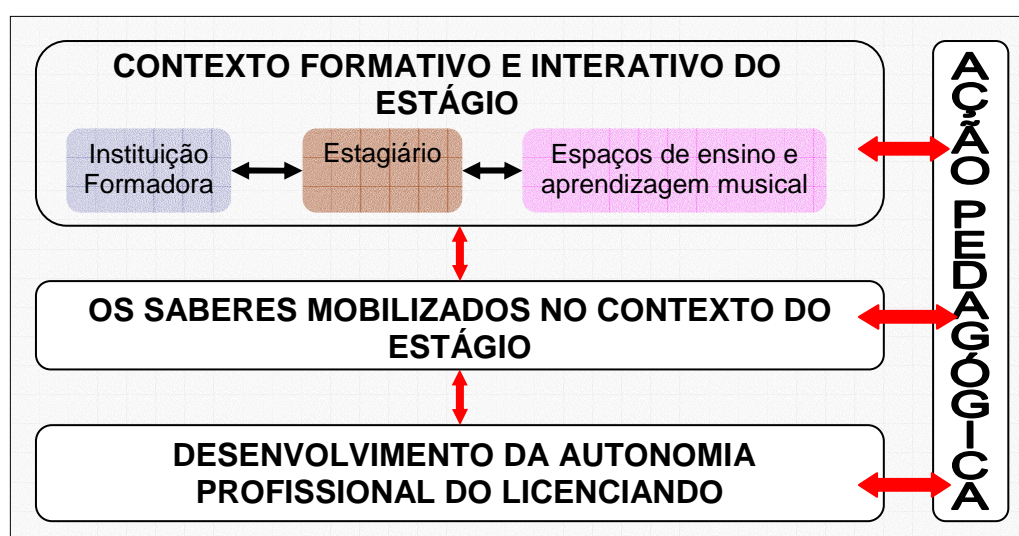


Figura 1: Eixos de questionamento da tese⁷

⁶ Nesta pesquisa, o termo mobilização é utilizado no sentido de movimento, ou seja, o agente para realizar uma ação se coloca em movimento ou se mobiliza. Segundo a perspectiva de Charlot (2000), no processo de ensino e aprendizagem, a palavra mobilização como movimento é mais apropriada do que a palavra motivação. Para ele, “mobilizar é pôr em movimento; mobilizar-se é pôr-se em movimento” (p. 54). Assim, a mobilização representa uma vontade interna associada ao desejo que coloca o agente em movimento para efetivar uma ação; enquanto a motivação se refere a motivos externos que motivam a ação. No sentido de vontade interna, mobilizar implica colocar recursos em movimento para se atingir um fim, uma meta ou um objetivo. No conceito teórico dos saberes docentes, os autores partem do pressuposto que para efetivar seu trabalho docente os professores mobilizam recursos, e essa mobilização está associada aos fins e meios de seu trabalho docente. Portanto, mobilizar significa pôr saberes em movimento para realizar a ação pedagógica.

⁷ Neste capítulo, as figuras, os esquemas e os fluxogramas explicam e sintetizam o desenvolvimento da argumentação teórica desta pesquisa. Desse modo, eles somente têm sentido e significado com o diálogo teórico e interpretativo desenvolvido no texto. Nesse sentido, as figuras, esquemas e fluxogramas não devem ser desassociados do texto teórico correspondente.

A reflexão no esquema anterior, mostra a minha interpretação prévia sobre o processo de “aprender a ensinar” na atividade de estágio docente, que visa promover a autonomia e o desenvolvimento profissional dos licenciandos.

O estágio como práxis docente na formação de professores

O questionamento inicial realizado e a interpretação sobre a situação de aprendizagem docente no estágio articulam três dos quatro eixos problematizadores apresentados: 1) o contexto formativo e interativo no estágio; 2) a ação pedagógica dos estagiários e 3) os saberes mobilizados e desenvolvidos para a ação pedagógica. A articulação entre esses três eixos só tem sentido como aprendizagem docente na atividade de estágio, o que valoriza esse tipo de procedimento para a formação profissional.

Na língua portuguesa, etimologicamente, a palavra estágio tem origem latina e remete a um sentido de permanência, de estada ou morada em um determinado lugar⁸. Esse significado converge para o conceito abrangente e dominante de estágio entendido como: um período determinado de permanência ou de estada em um determinado lugar ou posição, para efeito de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Na formação de professores, o estágio é considerado como um período específico dos cursos de licenciatura, em que o licenciando permanece em contato direto e concreto com o trabalho docente real nas escolas, com fins a promover a sua aprendizagem docente e o seu desenvolvimento profissional. Os formatos e modelos de estágio variam de acordo com as concepções de formação profissional que norteiam a aprendizagem docente nos cursos de formação de professores.

⁸ Segundo o dicionário Houaiss (2002), a etimologia da palavra estágio está relacionada ao termo francês *stage* que em 1630 correspondia ao período de estadia de um cônego em sua Igreja antes de desfrutar das honras e das rendas de sua prebenda. *Stage* tem, por sua vez, origem no termo latino *stadium* que significa residência, morada. *Stadium* é uma latinização do francês medieval *estage* (atual *étage*) que significa estada, demora, permanência, residência. O termo *estage* tem origem no latim vulgar *staticum*, *i* e no latim clássico *statío ōnis* que significa ação de morar, tempo de morada, residência, posição (HOUAISS, 2002).

Na formação tecnicista, o estágio está associado a uma atividade prática direcionada para a atuação profissional, e adquire um sentido de “treinamento” para o trabalho. A concepção tecnicista de formação predominou na formação de professores até a década de 1980, quando formadores e pesquisadores começaram a questionar o estágio como atividade de treinamento para a aquisição de habilidades técnicas e de eficácia profissional. A crítica à racionalidade técnica se fundamentou na defesa de um modelo formativo orientado pela racionalidade prática, em que o foco é o “refletir sobre o como fazer” e não a “reprodução do como fazer”.

A partir da mudança de paradigma formativo, o estágio tem sido concebido e reformulado a partir do conceito de *práxis*⁹, ou seja, uma ação que é investigativa, crítico-reflexiva, e visa à efetivação da função social do ensino (PIMENTA e LIMA, 2004). Nessa situação, o estagiário aprende a ser professor num processo de aprender a refletir sobre as suas ações pedagógicas e os fins do processo educativo. A concepção prático-reflexiva e crítica de aprendizagem docente concebe que a atividade de estágio deve propiciar uma perspectiva de pesquisa sobre a prática docente e promover o desenvolvimento de uma atitude investigativa no licenciando. Portanto, a formação deve visar à integração teoria e prática, o que significa que o estagiário deve: 1) problematizar teoricamente sobre a realidade de sua prática pedagógica; 2) refletir sobre os fins, objetivos e meios para desenvolver sua ação pedagógica; 3) saber analisar, apoiado na reflexão na e sobre a ação (SCHÖN, 1987, 2000), as suas escolhas, decisões e ações. Nessa concepção, o estágio é mais do que treinamento; é, como defendem Pimenta e Lima (2004), um campo epistemológico para aprendizagem e desenvolvimento docente.

A atividade de estágio como campo epistemológico e de pesquisa permite a interpretação prévia apresentada que articula: 1) o contexto formativo e interativo do

⁹ O termo *práxis*, na perspectiva educacional atual, se fundamenta no pensamento de Aristóteles. Para o filósofo grego em *Ética a Nicómaco* (ARISTÓTELES, 1985, 1987), *práxis* não é uma ação dirigida à produção de um artefato, de um produto, o que é próprio da *techne* (técnica), mas uma ação que inclui algumas qualidades intrínsecas guiadas pela *phronêsis* (prudência). O termo *phronêsis*, para os gregos, é o julgamento prático, de deliberação, isto é, se refere a uma atitude reflexiva e deliberativa em relação ao que é bom para os seres humanos e como realizá-lo na prática (CONTRERAS, 2002, p. 124). Nesse sentido, a *práxis* como ação docente se insere nos atos do professor de julgar e deliberar antes, durante e após a ação sobre os fins e os meios do que é considerado o “bom” para a formação de seus alunos.

estágio; 2) a ação pedagógica dos estagiários e 3) os saberes mobilizados e desenvolvidos para a ação pedagógica.

Os conceitos teóricos norteadores da investigação

Nesta pesquisa, o termo ação pedagógica está relacionado com as ações específicas que o professor realiza para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem. Segundo a literatura, a ação pedagógica é fundamentada em uma razão pedagógica e, portanto, é uma ação reflexiva antes, durante e após a sua efetivação (SHULMAN, 1986, 1987; WILSON, SHULMAN e RICHERT, 1987; GAUTHIER *et al.*, 1998; ELLIOTT, 1995; TARDIF e LESSARD, 2005). Esta envolve: 1) uma fase inicial de planejamento, ou pré-ativa; 2) uma fase seguinte de efetivação desse planejamento na interação em sala de aula, ou fase interativa; e 3) a fase final de reflexão sobre as situações pedagógicas vivenciadas, ou fase de pós-ação. Gauthier *et al.* (1998) introduzem, também, o termo saberes da ação pedagógica para identificar os saberes experienciais que os professores produzem em sua ação docente e que são validados pela pesquisa na sala de aula e/ou pela socialização entre os pares. Esses dois termos - ação pedagógica e saberes da ação pedagógica - articulados com o conceito de saberes docentes, integram a orientação teórica desta pesquisa e auxiliam a compreensão do trabalho docente dos estagiários de música na atividade de estágio.

Os saberes docentes são um conceito emergente na formação de professores que pretende mapear e identificar uma base de conhecimentos de natureza heurística para a docência. Como linha de pesquisa, o conceito de saberes docentes investiga o que sabem os professores para ensinar, concentrando-se nos saberes que os professores mobilizam em seu trabalho docente (SHULMAN, 1987; GAUTHIER *et al.*, 1998; TARDIF, 2002). Nesta investigação, o conceito de saberes docentes é entendido como um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que orientam o trabalho dos professores (TARDIF, 2002; GAUTHIER *et al.*, 1998). Este está diretamente relacionado com as discussões sobre a qualificação profissional do professor, especificamente com o desenvolvimento de

sua profissionalidade. O termo profissionalidade compõe o conceito de profissionalização e é utilizado para identificar o corpo de saberes que caracteriza uma profissão; no caso dos professores, os saberes docentes (CONTRERAS, 2002; RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2003). Desenvolver a profissionalidade docente significa mapear, identificar, reconhecer e legitimar os saberes profissionais dos professores. Gauthier *et al.* (1998) afirmam que os saberes da ação pedagógica dos professores podem ser incorporados ao corpo de saberes profissionais da docência, porque são saberes que os professores podem justificar e comunicar; são saberes de uma ação prática e comunicativa (GAUTHIER *et al.*, 1998).

Os termos ação pedagógica, saberes experienciais e saberes da ação pedagógica estruturam a argumentação teórica desta pesquisa. Eles apresentam uma natureza multidisciplinar (educação, sociologia, psicologia, filosofia) que têm no conceito de saberes docentes o foco discursivo integrador e articulador.

O foco da pesquisa, seus objetivos e justificativa

A partir dos conceitos de ação pedagógica, saberes docentes e saberes da ação pedagógica, direcionei esta investigação para a ação pedagógica dos estagiários de música na atividade de estágio. A reflexão sobre a situação de aprendizagem docente no estágio me conduziu ao seguinte questionamento: 1) Como o estagiário de música desenvolve sua ação pedagógica a partir dos saberes docentes mobilizados e socializados na atividade de estágio? 2) Qual a natureza da ação pedagógica dos estagiários de música na atividade de estágio? 3) Qual a natureza dos saberes docentes mobilizados e socializados na atividade de estágio? 4) Como a ação pedagógica dos estagiários de música se desenvolve no contexto formativo e interativo do estágio? 5) Como os saberes docentes mobilizados para e na ação pedagógica são significados com relação aos saberes oriundos da experiência e da formação inicial dos estagiários?

As questões formuladas anteriormente direcionaram os objetivos desta pesquisa, que se propôs a investigar como o estagiário de música desenvolve a sua

ação pedagógica a partir dos saberes docentes mobilizados e socializados na atividade de estágio. Mais especificamente, a pesquisa investigou: 1) a natureza da ação pedagógica dos estagiários de música na atividade de estágio; 2) a natureza dos saberes docentes mobilizados e socializados na atividade de estágio; 3) como a ação pedagógica dos estagiários de música e os seus saberes docentes são desenvolvidos no contexto formativo e interativo do estágio; e 4) como os saberes docentes mobilizados para e na ação pedagógica são significados com relação aos saberes oriundos da experiência e da formação inicial dos estagiários de música.

Esta pesquisa se justifica, na medida em que, o estágio na formação de professores tem sido foco de debates como eixo mediador da integração entre teoria e prática, e estruturador do desenvolvimento profissional dos estagiários. A literatura de formação de professores ao defender o modelo crítico-reflexivo e de pesquisa para o estágio procura privilegiar essa integração e promover a reflexão do licenciando sobre a sua ação pedagógica. Nesse sentido, o estágio caracteriza um processo de aprendizagem docente significativo, que envolve o aluno em formação, o contexto sócio-cultural do componente curricular e o contexto sócio-cultural da escola. Essa interação visa o desenvolvimento da ação pedagógica do estagiário que constitui o interesse investigativo desta pesquisa. No contexto atual de formação de professores de música, os cursos estão avaliando e (re)direcionando seus currículos e modelos formativos. Nesse sentido, esta pesquisa poderá contribuir para o debate formativo na atividade de estágio.

A metodologia de pesquisa adotada foi o estudo de caso com abordagem qualitativa. Investiguei dois estagiários que desenvolveram sua aprendizagem docente em turmas coletivas de música nas séries finais do ensino fundamental. O principal objetivo desse tipo de estudo é aprofundar a compreensão do fenômeno investigado, preservando as particularidades de cada caso e apontando semelhanças e diferenças entre eles. A pesquisa utilizou como métodos de coleta de dados: a entrevista, a observação e a análise de documentos escritos. O estudo de caso na pesquisa qualitativa requer uma análise de dados de natureza descritiva e interpretativa do fenômeno. Nesse sentido, esta pesquisa se fundamentou na

hermenêutica de Gadamer (1997) como orientação teórica para o diálogo interpretativo e compreensivo com dados empíricos.

A estrutura da redação da pesquisa

A redação desta investigação está dividida em seis capítulos, encabeçados pela introdução, e que convergem para a conclusão e algumas recomendações para a área de educação musical. No texto, pretendi adotar uma postura didática e esclarecedora sobre o processo teórico e investigativo desta pesquisa; por isso o texto dialoga com esquemas gráficos, fluxogramas e quadros sínteses¹⁰.

No primeiro capítulo, apresento a revisão bibliográfica realizada, em que destaco estudos e pesquisas que discutem: profissionalidade docente; modelos formativos de professores; saberes docentes; e estágio. No texto apresento trabalhos investigativos e teóricos, internacionais e brasileiros, na área de educação e de educação musical.

No segundo capítulo, apresento e discuto os conceitos de ação pedagógica, de saberes docentes e de saberes da ação pedagógica. Eles são complementares e orientam o diálogo teórico-interpretativo com os dados empíricos desta investigação. Cada um desses conceitos apresenta níveis conceituais periféricos que foram contemplados no texto, conforme sua relevância para compreensão do argumento teórico da tese. Assim, alguns termos são aprofundados no texto e outros são explicados em notas de rodapé.

No terceiro capítulo, apresento a metodologia utilizada para investigar a ação pedagógica dos estagiários de música. O principal objetivo do texto foi descrever e justificar de forma didática: 1) a abordagem qualitativa de pesquisa e o estudo de

¹⁰ O leitor deve estar atento à inter-relação entre texto e figuras, fluxogramas e quadros. Neste sentido, as figuras, os esquemas e os fluxogramas explicam e sintetizam o desenvolvimento da argumentação teórica desta pesquisa. Eles somente têm sentido e significado com o diálogo teórico e interpretativo desenvolvido no texto. Nesse sentido, as figuras, esquemas e fluxogramas não devem ser desassociados do texto teórico correspondente.

caso como metodologia desta investigação; 2) o esquema metodológico de coleta de dados elaborado e realizado, e os instrumentos de coleta de dados selecionados e empregados – entrevistas, observações e análise de documentos; 3) os procedimentos de pesquisa realizados: seleção dos casos, entrevistas semi-estruturadas, entrevistas focadas com estimulação de memória, observação naturalista não participante, filmagem em vídeo, e análise de documentos escritos; 4) a análise qualitativa e interpretativa dos dados empíricos, fundamentada na interpretação hermenêutica.

No quarto e quinto capítulos, descrevo a ação pedagógica de Emanuel e Júlia, os estagiários participantes desta pesquisa. O texto está organizado da seguinte forma: 1) a apresentação do contexto formativo do estágio composto pela: formação musical e docente dos estagiários, o componente curricular estágio e a escola; 2) as fases de desenvolvimento da ação pedagógica dos estagiários, que foi dividida em fase pré-ativa, fase interativa e fase pós-ativa; e 3) considerações finais sobre os saberes desenvolvidos no contexto de aprendizagem docente no estágio.

A transversalização dos dois estudos de caso é apresentada no sexto capítulo e está fundamentada no diálogo entre a análise dos dados empíricos e a orientação teórica adotada (ação pedagógica, saberes docentes e saberes da ação pedagógica). O diálogo de análise transversal apóia-se em dois pilares: 1) a natureza do contexto formativo e interativo da atividade de estágio; e 2) a natureza dos saberes da ação pedagógica na atividade de estágio.

Concluo este trabalho, apresentando a tese desta pesquisa, e algumas recomendações para a área de formação de professores em música. Espero com esta pesquisa contribuir para a reflexão sobre a atividade de estágio na formação de professores, e sobre a sua relevância para o desenvolvimento da profissionalidade docente em música.

PARTE I - REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

1 A PROFISSIONALIDADE, OS MODELOS FORMATIVOS E OS SABERES DOS PROFESSORES: PARA FORMAR O PROFESSOR PROFISSIONAL

O professor constrói saberes, competências, não para uma autonomia individualista e competitiva, ou para um poder autoritário, mas para educar segundo perspectivas de socialização, de favorecer a inclusão pelo saber, e não a exclusão (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2003, p. 39).

A concepção emergente sobre a profissionalização da docência¹¹ se fundamenta na relação do trabalho docente com as instâncias sociais, culturais, políticas, econômicas e educacionais da sociedade, em seus aspectos ideológicos e funcionais. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) destacam que o movimento para a profissionalização docente é ideológico porque reivindica uma concepção de formação profissional, apoiada em um modelo emergente de profissional prático-reflexivo, crítico e pesquisador. Por outro lado, o movimento é social, político e econômico porque a profissão docente se insere num contexto social e apresenta especificidades que a caracterizam e a diferenciam de outras profissões. Nesse sentido, não é apenas um empreendimento que caracteriza uma identidade individual, mas uma profissionalização compartilhada socialmente e que, como campo profissional, gera e sofre implicações políticas, econômicas, culturais e sociais.

Assim, compreender a profissionalização da docência implica o reconhecimento do trabalho do professor como uma prática social e como trabalho interativo que envolve aspectos internos e externos à sua ação docente (SACRISTÁN, 1995; GAUTHIER *et al.*, 1998; PEMBROOK e CRAIG, 2002; CONTRERAS, 2002; RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2003; TARDIF, 2002;

¹¹ Os estudos sobre a profissionalização docente foram influenciados pela Sociologia das Profissões, que discute, sob diferentes perspectivas, o que define e caracteriza uma profissão. De forma geral, a Sociologia das Profissões difere uma atividade profissional de uma ocupação a partir de determinados traços característicos, em que se destacam principalmente: o tempo integral de trabalho; um corpo de saberes profissionais específicos; um conjunto de normas e valores, ou um código deontológico; uma formação especializada, geralmente universitária; uma autorização legal para atuar em seu campo de trabalho; uma organização em associação profissional, uma autonomia profissional e uma auto-regulação de sua profissão (NÓVOA, 1995a; CONTRERAS, 2002; BRZEZINSKI, 2002; RAMALHO, NIÑEZ e GAUTHIER, 2003). A docência tem sido considerada uma semiprofissão por não apresentar alguns desses traços característicos, principalmente, com relação à sua autonomia profissional do Estado, a delimitação de saberes específicos e a organização exclusiva que regule o acesso e o código profissional (CONTRERAS, 2002, p. 57).

TARDIF e LESSARD, 2005). A dimensão interna do trabalho docente define o que a literatura chama de profissionalidade da docência. O termo delimita o campo teórico que busca identificar e legitimar um corpo de saberes, competências, atitudes, valores e normas para a profissão docente. Nesse sentido, a profissionalidade exige uma formação institucionalizada, específica, e modelos formativos sujeitos às questões ideológicas (SACRISTÁN, 1995; CONTRERAS, 2002; RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2003; TARDIF, 2002; TARDIF e LESSARD, 2005). A dimensão externa da profissionalização é denominada profissionalismo¹² e abrange aspectos políticos, econômicos e sociais que envolvem a busca por um reconhecimento social, por um maior *status* profissional do grupo, e a valorização do papel sócio-político e cultural da classe docente. Essas duas dimensões da profissionalização, a profissionalidade (interna) e o profissionalismo (externa), apresentam uma relação dialética que influencia e delimita a profissão professor. Portanto, identificar os saberes e valores que definem o ofício do professor implica reconhecer, também, o contexto ambíguo e instável em que se dá o desenvolvimento de sua profissionalização.

Segundo a literatura, a dinâmica interna-externa da profissionalização docente se confunde com a trajetória histórica da profissão, tanto no sentido diacrônico quanto no sentido sincrônico, em que se destaca a reivindicação por um corpo específico de saberes, pela autonomia profissional e por um *status* social (NÓVOA, 1995a; CONTRERAS, 2002; RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2003; TARDIF, 2005). Esses três elementos são complementares e centrais no discurso da profissionalização; contudo, para efeito desta pesquisa a revisão bibliográfica realizada se restringiu ao conceito de profissionalidade docente, de saberes docentes, e ao modelo formativo de professor como profissional. O estágio se insere nesse contexto como atividade de integração entre teoria e prática para a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional do licenciando.

¹² O termo profissionalismo ou professionismo é empregado por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 52) para identificar o reconhecimento social e político reivindicado pelas profissões para o exercício de suas atividades, e para a preservação de seu monopólio intelectual, político e de seus direitos e deveres para com a sociedade.

1.1 A profissionalidade docente e a natureza do trabalho docente

Contreras (2002) entende que a profissionalidade docente se refere: às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo“ (p. 74). Para ele, o termo reúne aspectos práticos e descritivos da ação docente, mas também, expressa valores, fins e pretensões que se pretende alcançar na profissão. Em suas palavras:

[As qualidades da profissionalidade] são, por conseguinte, dimensões do seu fazer profissional no qual se definem aspirações com respeito à forma de conceber e viver o trabalho de professor, ao mesmo tempo em que se inscreve a forma de dotar a realização do ensino de conteúdo concreto (CONTRERAS, 2002, p. 74).

Em sua análise, o autor considera três dimensões da profissionalidade: a obrigação moral; o compromisso com a comunidade; e a competência profissional. Esses três pressupostos se relacionam e podem apresentar combinações distintas de acordo com o modelo formativo adotado na formação e no desenvolvimento profissional docente. Eles implicam, ainda, diferentes formas de autonomia profissional e de relação com o saber.

A obrigação moral envolve o caráter humano e interativo do trabalho docente: o professor interage com seres humanos sobre os quais exerce uma influência e hierarquia. Essa dimensão deriva da própria característica social do ensino e está associada a aspectos afetivos e emocionais inerentes à interação professor-aluno e ao compromisso ético do docente com a educação. Contreras (2002) afirma que a obrigação moral leva o professor a emitir juízos profissionais sobre as ações que deverá realizar.

O compromisso com a comunidade, segunda dimensão da profissionalidade, destaca o papel social do professor, pois sua prática profissional não é individualizada, mas compartilhada. Nesse sentido, a profissionalidade se desenvolve dentro de um processo de socialização entre os pares, e num contexto de responsabilidade pública, em que se destaca a participação da comunidade nas decisões sobre o ensino. O trabalho interativo do professor apresenta visibilidade:

está aberto às críticas externas dos alunos, dos pais, da administração escolar e dos colegas. O compromisso com a comunidade implica a consciência sobre a relação dialética entre a ação docente e o seu contexto sócio-político e cultural.

A competência¹³ profissional, segundo Contreras (2002), articula as outras duas dimensões da profissionalidade: obrigação moral e compromisso com a comunidade. Essa qualidade requer saberes específicos que compõem o trabalho interativo do professor. O sentido de competência usado pelo autor entende que ela não se restringe a recursos técnicos a serem mobilizados, mas envolve uma relação complexa entre “habilidades, princípios e consciência social do sentido e das conseqüências das práticas pedagógicas” (p. 83). Portanto, a competência profissional defendida por Contreras (2002) e Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) não se reduz ao componente teórico e prático dos saberes, mas inclui, também, os recursos intelectuais, sociais, éticos e afetivos que norteiam a configuração e mobilização desses saberes.

Mas a competência profissional se refere não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que dispõe com o objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade. A análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza constitui um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores (CONTRERAS, 2002, p. 83-84).

A profissionalidade docente, portanto, implica a configuração de um *corpus* de saberes do professor e no compromisso ético e social que o trabalho docente requer como: 1) a consciência crítica da relação dialética entre a ação na sala de aula e os fatores políticos, sociais e culturais externos a ela; e 2) a dimensão sócio-afetiva presente no trabalho com seres humanos. Sob essa perspectiva, as três dimensões da profissionalidade (obrigação moral, compromisso com a comunidade e

¹³ Na literatura sobre educação e formação de professores, o termo competência é ambíguo e polissêmico, o que dificulta seu entendimento. A competência como capacidade técnico-reprodutora está associada a significados oriundos do setor empresarial e tem conotação tecnicista. Esse não é o conceito adotado por Contreras (2002) ou Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003). Eles trabalham com o conceito de competência profissional no sentido de “capacidade manifestada na ação, para fazer com saber, com consciência, responsabilidade, ética, que possibilita resolver com eficácia e eficiência situações-problemas da profissão. A competência envolve saberes, habilidades, atitudes, valores, responsabilidades pelos resultados, orientada por uma ética compartilhada” (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2003, p. 70). Nesta pesquisa, adoto o conceito desenvolvido por esses autores.

competência profissional) definem e são definidas por diferentes concepções de formação docente.

A formação¹⁴ docente se torna, pois, componente essencial do conceito de profissionalidade da docência. Ela é entendida como um processo contínuo de desenvolvimento humano e profissional, que compreende uma história pessoal; uma aprendizagem docente em cursos especializados no início e durante a carreira; e uma experiência e prática na profissão. Esse conceito de formação associada ao conceito de profissionalidade apresentado transcende o conceito limitado de aquisição de conhecimentos e de domínio técnico profissional, pois visa integrar as três dimensões da profissionalidade e as características pessoais do professor ao processo de aprendizagem docente. Sendo assim, a formação docente implica uma visão de desenvolvimento profissional que promova a qualificação da profissionalidade docente.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) destacam que o desenvolvimento profissional deve ser compreendido como “um processo amplo, dinâmico, flexível, completo, caracterizado por diferentes etapas pessoais e coletivas de construção da profissão” (p.66). As etapas de desenvolvimento profissional docente têm merecido atenção dos pesquisadores. Garcia (1999), por exemplo, com base em Sharon Feiman, diferencia quatro fases da formação docente: 1) fase de pré-treino, na qual predomina a experiência como aluno; 2) fase de formação inicial, que ocorre em instituição especializada e credenciada para formar professores; 3) fase de iniciação, que corresponde aos primeiros anos de exercício profissional; e 4) fase de formação permanente, quando se inclui a formação continuada que pode ou não ocorrer em instituições especializadas. Nesse sentido, a formação representa um “projeto de vida”, em que modelos formativos distintos podem se combinar e se interagir (GARCIA, 1999; RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER, 2003; MIZUKAMI, 2002).

¹⁴ Nesta pesquisa, entendo o termo formação no sentido de processo mais do que produto, conforme define Gadamer (1997) : “o resultado da formação não se produz na forma de uma finalidade técnica, mas nasce do processo interno de constituição e de formação, por isso, permanece em constante evolução e aperfeiçoamento” (p.50). O termo formação, nessa concepção, envolve uma ação contínua e duas dimensões: interna e externa. A dimensão interna corresponde ao processo individual de desenvolvimento das experiências e conhecimentos pessoais, e a dimensão externa ao processo sócio-cultural de assimilação de conhecimentos, por meio de aprendizagem teórica e prática no cotidiano e na socialização.

Os modelos formativos representam, pois, um conjunto de concepções, pressupostos, objetivos e meios que integram teorias e práticas de formação de professores. Eles estão associados ao processo histórico da profissionalização docente e da formação de professores e definem diferentes metáforas de professor como: o professor improvisado, o professor artista, o professor técnico, o professor artesão; o professor cientista; o professor erudito; o professor prático; o professor prático-reflexivo, o professor como intelectual; o professor pesquisador; o professor profissional. Nesse sentido, cada um desses modelos de professor é constituído por um grupo de saberes distintos e comuns, divergentes e complementares, que caracterizam tipos distintos de prática docente (TARDIF, 2002).

No contexto da fase inicial da formação docente a relação dialética entre o modelo formativo e a prática docente determina os formatos da atividade de estágio supervisionado. Portanto, conhecer os tipos de modelos formativos que compõem a formação inicial de professor ajuda a entender a relação dialética deles com os saberes e a atividade de estágio.

1.2 O professor como profissional: por um modelo de formação docente

Ensinar é um processo complexo que pode ser conceitualizado de diferentes maneiras, usando modelos alternativos, metáforas e analogias (CALDERHEAD, 1987, p. 1, tradução nossa).

Na formação de professores, a discussão sobre qual o modelo formativo ideal para a docência remete a uma pluralidade de representações, concepções, teorias e propostas curriculares sobre o professor ideal e sua prática docente. Tardif (2002), por exemplo, entende que os modelos formativos são gerados na, da e para a prática educativa e podem ser sistematizados por meio de teorias, da cultura cotidiana, do mundo vivido, e das tradições educativas e pedagógicas próprias a uma sociocultura ou a um grupo profissional, como é o caso dos professores (p. 150-151).

Nesse sentido, os pesquisadores apresentam uma diversidade de categorias de modelos formativos com base: 1) no desenvolvimento histórico da profissionalização docente (TARDIF, 2002; RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2003); 2) na análise histórica dos modelos reflexivos presentes nos programas de formação docente (ZECHNER e LISTON, 1996); 3) na análise das tradições educativas e pedagógicas (PÉREZ GOMEZ, 2000; GARCIA, 1999); 4) no conceito de profissionalidade (CONTRERAS, 2002; RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2003); 5) na relação com o saber (GAUTHIER *et al.*, 1998; TARDIF, 2002); e 6) nas estratégias de aprendizagem docente (PIMENTA e LIMA, 2004). No quadro 1 a seguir, apresento os modelos formativos discutidos por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), Contreras (2002) e Pimenta e Lima (2004). Cada uma dessas categorias apresenta uma concepção e um formato de estágio (PIMENTA e LIMA, 2004). No decorrer do texto, explico cada modelo formativo e a inter-relação entre eles.

MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES			
FORMATOS DE ESTÁGIO	RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER (2003)	CONTRERAS (2002)	PIMENTA e LIMA (2004)
<u>Imitação de modelos de excelência</u>			Artesanal
<u>Aquisição e aplicação de habilidades técnicas.</u>	Modelo Hegemônico da Formação (MEF) Racionalidade técnico-científica	Especialista Técnico	Instrumentalização Técnica
<u>Pesquisa reflexiva da prática</u>	Modelo Emergente da Formação (MEF) Racionalidade prática	Profissional Reflexivo	Profissional Reflexivo
<u>Pesquisa crítica da prática e seu contexto</u>		Intelectual Crítico	Profissional crítico-reflexivo

QUADRO 1: Síntese de modelos de formação de professores¹⁵

Essas tipologias de formação se aproximam e possuem elementos comuns; elas não são excludentes, mas apresentam interpretações distintas que podem se complementar. Assim, os modelos formativos selecionados no quadro 1 expressam reflexões e concepções que contribuem e convergem para a natureza teórico-investigativa desta pesquisa: profissionalidade e saberes docentes.

O primeiro modelo formativo a ser comentado é o modelo artesanal, ou direcionado para formar o professor artesão. Esse modelo caracteriza o professor como reproduzidor e imitador de modelos, cujo foco é o saber-fazer. O conteúdo não basta para ensinar, é preciso desenvolver métodos e estratégias que conduzam o ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o saber fazer se constitui o principal fim do processo de formação, caracterizando as bases da pedagogia tradicional (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2003). Gauthier *et al.* (1998) entendem que o foco da docência em determinados saberes e aspectos subjetivos do professor perpetua a noção de docência como um ofício destituído de saberes. Nesse modelo predomina a crença de que para ensinar basta: ou conhecer o conteúdo; ou ter talento; ou ter bom senso; ou seguir a intuição; ou ter experiência; ou ter cultura (p. 20-25). A docência, compreendida apenas sob uma dessas concepções, fica

¹⁵ O quadro síntese não deve ser utilizado sem o texto teórico que o explica.

esvaziada de um *corpus* de saberes específicos e, conseqüentemente, se desvaloriza profissionalmente. Segundo Pimenta e Lima (2004), o estágio nesse modelo formativo é concebido como imitação de modelos: relação entre mestre e aprendiz. Para as autoras, o licenciando aprende a ensinar observando, imitando, reproduzindo e re-elaborando modelos considerados de excelência. A imitação se foca nos modelos considerados ideais, sem uma análise teórico-crítica, que nas palavras das autoras: “gera o conformismo, é conservadora de hábitos, idéias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 36).

Com a democratização do acesso a educação e a valorização dos estudos científicos e positivistas surge o modelo de formação técnico-científico. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), em trabalho sobre a profissionalização da docência, o identificam como o Modelo Hegemônico da Formação (MHF) para formar o professor como técnico-científico. Esse modelo é criticado pela perspectiva formativa que os autores denominam de Modelo Emergente da Formação (MEF) para formar o professor como profissional. Na análise desses dois paradigmas, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) destacam as características que cada um deles apresenta quanto à natureza dos saberes dos professores; quanto à competência profissional docente; e quanto à identidade profissional do professor.

O Modelo Hegemônico da Formação se fundamenta, pois, na formação tecnicista que prevaleceu por muitos anos privando os professores de um conhecimento próprio e descaracterizando a profissão docente (SCHÖN, 1987, 1995, 2000; GAUTHIER *et al.* 1998; PERÉZ-GOMEZ, 1995, 2000; CONTRERAS, 2002; RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER, 2003; PIMENTA e LIMA, 2004; TARDIF e LESSARD, 2005). Nessa linha formativa, a competência profissional se fundamenta na aquisição de habilidades técnicas adquiridas para serem reproduzidas e não questionadas, geralmente desvinculadas do contexto educacional. O papel do professor é de mero executor e reproduzidor de saberes produzidos por agentes externos a sua prática docente: os cientistas e especialistas da educação (SHULMAN, 1986, 1987, 2004; GAUTHIER *et al.*, 1998; CONTRERAS, 2002; RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER, 2003). Portanto, essa perspectiva teórica tem uma natureza positivista que visa à definição e legitimação de leis norteadoras da

ação dos professores. Contreras (2002) o denomina de modelo do especialista técnico, que enfatiza a dimensão instrumental e técnica da docência em detrimento das dimensões reflexiva e crítica.

A crítica ao modelo técnico-científico destaca que ele favorece a visão semiprofissional da docência e cria a imagem de um “saber sem ofício”, pois desconsidera os saberes construídos pelos professores na sua prática educativa (GAUTHIER *et al.*, 1998; BRZEZINSKI, 2002; CONTRERAS, 2002; RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER, 2003). Para Pereira (1999/2000) e Pimenta e Lima (2004), no modelo técnico-científico, a atividade de estágio se restringe à prática como instrumentalização técnica, que acontece no final do curso de formação de professores. Ela tem um caráter de treinamento e se limita a aplicação, na sala de aula, de habilidades técnicas (para lidar com o aluno e com a classe) e de teorias (métodos de ensino) adquiridas durante a formação. Segundo Pimenta e Lima (2004) a crítica a esse modelo de estágio não descarta a importância da aquisição de habilidades técnicas para ensinar, mas defende que o saber-fazer envolve saber reconhecer as situações pedagógicas, e saber utilizar os recursos técnicos para a ação pedagógica. Esse tipo de saber implica também transformar e criar novas técnicas para ensinar (p. 39).

A partir da concepção de professor como produtor de conhecimentos, a crítica ao modelo tecnicista reconhece o Modelo Emergente da Formação (MEF) como alternativa para a formação docente. Esse modelo tem origem no discurso que defende a valorização do professor como agente ativo na produção do conhecimento sobre a docência, mais do que como agente passivo, recipiente do conhecimento gerado pelos cientistas e especialistas (CALDERHEAD, 1987; ZEICHNER, 1998b; NÓVOA, 1999; GAUTHIER *et al.*, 1998; LEGLAR e COLLAY, 2002; CONTRERAS, 2002; RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER, 2003; PIMENTA e LIMA, 2004). Nessa visão, a formação reconhece a complexidade, a instabilidade e a pluridimensionalidade da atividade educacional, como também a ineficácia e as limitações do modelo tecnicista de docência. A literatura afirma que o olhar se volta para: 1) as situações de ensino e aprendizagem em sala de aula; 2) para a experiência prática do professor; 3) para as interferências externas ao processo de ensino e aprendizagem; e 4) para a re-significação dos fins da educação. Nessa

tendência, os modelos formativos emergentes negam a racionalidade fundamentada no cientificismo radical¹⁶ e reivindicam a racionalidade prática como eixo norteador da formação docente, em que a atividade de estágio tem uma nova perspectiva: é *práxis*, enquanto prática refletida teoricamente (PIMENTA e LIMA, 2004).

A formação docente sob a perspectiva da racionalidade prática direciona seu olhar para a ação docente dos professores e os saberes que são gerados e mobilizados por ela. Assim, o paradigma da racionalidade prática abre as portas para uma nova perspectiva sobre a relação entre teoria e prática na docência, em que a teoria pedagógica deixa de ser, exclusivamente, um conhecimento externo, a ser aplicado à prática dos professores, e passa a ser compreendida como um conhecimento que dialoga com a prática docente. Nesse sentido, o modelo profissional de formação, fundamentado na racionalidade prática, visa formar profissionais reflexivos e críticos que saibam analisar e mobilizar saberes para julgar e deliberar sobre suas práticas educativas. O professor como profissional é considerado autor e ator de sua prática. Ele é concebido como um produtor de conhecimento, que se desenvolve no processo de refletir sobre sua prática docente. O saber construído na prática não é um saber destituído de teoria, mas um saber prático que interage com a teoria no sentido de compreender a prática e dar nova significação à teoria. Assim concebido, o saber prático docente não visa a produção do conhecimento em si, mas o agir para o bem dos seres humanos.

Nessa perspectiva, o modelo formativo é o “professor como profissional” e traduz uma “superação do contexto desprofissionalizante” (RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER, 2003, p.24). Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), esse modelo formativo está fundamentado no trinômio pesquisa/reflexão/crítica, numa relação dialética entre a prática e a teoria, em que o professor é o agente de construção e

¹⁶ O termo cientificista radical corresponde ao técnico-científico e é usado por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) para enfatizar o caráter aplicacionista e reproduzidor, associado aos modelos de formação de professores que são influenciados pelas filosofias modernas positivistas, empiristas e comportamentalistas. O conceito de técnica que está vinculado a esse contexto formativo é distinto do conceito de *techné* de Aristóteles. Apesar do termo técnica ser comum aos dois conceitos, o sentido de técnica em Aristóteles está associado ao fazer do artista, que domina o saber-fazer que visa uma idéia pré-concebida. Nesse caso, os saberes mobilizados no processo de produção são saberes práticos. No caso da técnica no sentido técnico-científico os saberes mobilizados são externos a esse fazer e têm uma natureza objetiva, das ciências naturais e positivistas. Ver Santomé (1998), Aristóteles (1985, 1987, *Ética a Nicômaco*, livro VI) e Tardif (2002).

reconstrução de suas competências visando seu desenvolvimento profissional. Esse tipo de modelo coloca em análise a relação do professor com seu contexto de trabalho: a escola e a sala de aula. Essas características situam o Modelo Emergente da Formação (MEF) na integração da perspectiva reflexiva e crítica com um enfoque na pesquisa como problematização da *práxis* docente.

O Modelo Emergente de Formação (MEF) definido pelos autores citados dialoga com mais de um modelo de professor. Os modelos de profissional reflexivo e de intelectual crítico definidos por Contreras (2002), por exemplo, são coerentes com essa categoria. Para esse autor, o modelo de professor reflexivo se baseia no trabalho teórico de Donald Schön, em que se destaca a valorização do conhecimento-na-ação, e a reflexão e a pesquisa na e sobre a prática docente. Esse modelo, segundo Contreras (2002), tem seu conceito expandido nos trabalhos de Stenhouse e Elliott, que defendem as concepções de professor pesquisador e de professor pesquisador enquanto prática reflexiva (CONTRERAS, 2002, p. 121). As críticas e os limites do conceito de professor reflexivo definem um terceiro modelo: o professor como intelectual crítico. Esse modelo expande o conceito de reflexão para a crítica ideológica e política da educação, tendo como objetivo uma ação docente transformadora e libertária, conforme defendem os trabalhos de Habermas, Giroux e Carr e Kemmis (CONTRERAS, 2002). Esse último modelo formativo, segundo Contreras (2002) pretende integrar aos modelos anteriores, especialista técnico e profissional reflexivo, a postura crítica que deve ser desenvolvida no professor.

Na concepção de Modelo Emergente da Formação (MEF), Pimenta e Lima (2004) defendem o modelo de atividade de estágio como pesquisa. Esse modelo, segundo as autoras, é influenciado pelas tendências contemporâneas de formação de professores como: o professor reflexivo (SCHÖN, 1987, 1995, 2000), o profissional crítico-reflexivo (CONTRERAS, 2002) e o professor pesquisador (PIMENTA, 2002; LÜDKE, 2001, 2000, 2004). Basicamente, essas correntes enfatizam a formação do professor “pensante”; contudo, o professor como profissional crítico-reflexivo expande o horizonte de sua reflexão para além da sala de aula e de suas ações pedagógicas. Nesse modelo, o professor analisa criticamente as suas situações pedagógicas e o contexto que as geraram, num diálogo contínuo com a teoria e a experiência, para a própria compreensão e

transformação de sua ação docente. Desenvolver esse modelo de professor implica, segundo Pimenta e Lima (2004), realizar o estágio como pesquisa numa postura teórico-metodológica no decorrer dos cursos de formação de professores, integrando os saberes disciplinares e os saberes práticos, vividos e vivenciados na aproximação com a realidade das práticas pedagógicas¹⁷.

Nessa revisão teórico-formativa, observo que a convergência de princípios e perspectivas teóricas busca definir bases epistemológicas para a formação docente. Essa sistematização e aprimoramento teórico sobre as concepções formativas demonstram a busca por uma qualificação da formação do professor. Concordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) que afirmam que essa formação não pode ser unilateral e se restringir apenas a uma faceta da formação de professores. As análises devem olhar a diversidade e a complexidade de elementos envolvidos na formação docente. Nesse sentido, não podem ficar restritas ou à sala de aula, ou à relação ensino e aprendizagem, ou às questões administrativas e organizacionais, ou às questões de currículo. O professor como profissional reflexivo, pesquisador e crítico deve estar preparado para dialogar com a complexidade de seu papel de educador. Esse modelo docente pressupõe, também, um conhecimento na ação, a reflexão na e sobre a ação, e o pensamento crítico com relação ao contexto da prática pedagógica. A seguir apresento, mais especificamente, o modelo formativo emergente: o professor como profissional, que é prático-reflexivo, crítico e pesquisador de sua prática.

1.2.1 Formar o profissional professor: a contribuição do modelo prático-reflexivo

O modelo formativo do professor prático-reflexivo foi desenvolvido a partir da década de 1980, e está fundamentado, principalmente, nos trabalhos de Donald

¹⁷ Pimenta e Lima (2004) diferenciam entre prática pedagógica e ação pedagógica. A prática pedagógica se situa no âmbito institucional e representa a cultura e a tradição das instituições. Por outro lado, a ação pedagógica se refere aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores, desejos, compromissos, conhecimentos, atitudes, sua interação com alunos, modos de ensinar, planejar e desenvolver suas aulas (p. 42).

Schön (1987, 1995, 2000). O cerne de seus estudos está na crítica à racionalidade técnica e na defesa de uma epistemologia da prática, fundamentada, entre outros, em Dewey¹⁸, Luria e Polanyi (PÉREZ GÓMEZ, 1995; GERALDI *et al.*, 1998, ZEICHNER, 1995, 2003; MIZUKAMI, 2002; CONTRERAS, 2002; PIMENTA e LIMA, 2004). Nesse sentido, sua argumentação teórica propõe a valorização da prática docente a partir do paradigma da racionalidade prática, ou seja, uma ação reflexiva fundamenta teoricamente e com fins éticos. Nessa abordagem, a ação docente tem como base a epistemologia da prática: o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação, e reflexão-sobre-a-ação (SCHÖN, 1987, 1995, 2000). Esses processos são complementares e interdependentes na ação pedagógica dos professores e colocam em evidência o pensamento prático do professor.

Nesse sentido, Schön (1987, 2000) desenvolve uma teoria que integra a ação e a reflexão na e sobre a ação. Para fundamentar sua epistemologia da prática, primeiramente, ele caracteriza o “conhecimento-na-ação” (*Knowledge-in-action*) como um “conhecer-na-ação” (*knowing-in-action*) consciente, tácito, e espontâneo, ou seja, um tipo de conhecimento que empreendemos em nossas ações inteligentes como *performances* físicas (andar de bicicleta, por exemplo). Assim, o conhecimento não se aplica à ação mas está tacitamente personificado nela, pois não podem ser desassociados ou explicados isoladamente. O “conhecimento-na-ação” é o saber-fazer ou, como define Pérez Gómez (1995): “é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber-fazer” (p. 104). Schön (1987, 2000) diferencia entre “conhecer-na-ação” e “conhecimento-na-ação”. O primeiro representa o conhecer em ação, enquanto o “conhecimento-na-ação” é o processo descritivo desse conhecer (SCHÖN, 2000, p. 32). Segundo Pérez Gómez (1995) o conhecimento-na-ação é um tipo de conhecimento que, quando não refletido, se consolida na rotina e nos hábitos, formando esquemas rotineiros e mecânicos de ações (p. 104).

¹⁸ O conceito de reflexão que fundamenta o modelo de professor reflexivo tem, principalmente, origem na definição de Dewey sobre a ação reflexiva. Dewey, em sua obra *Como Pensamos* (1959), diferencia o ato humano considerado de rotina do reflexivo. Para ele, segundo Zeichner (1993), a ação reflexiva é fluxo ativo de considerações sobre aquilo que se acredita e se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz (p. 18). Ela pode ser definida por três atitudes: abertura de espírito, ou a abertura para questionar a ação; responsabilidade para com as consequências das ações; e sinceridade quanto à abertura de espírito e quanto à responsabilidade (apud ZEICHNER, 1993, p. 18-19; DEWEY, 1959, p.39-41).

No contexto da ação docente, a dinâmica de identificar a situação problema e mobilizar recursos intelectuais para agir são, geralmente, de caráter tácito, implícito e particular, que caracteriza um conhecimento-na-ação, difícil de ser explicado, mas que implica referências relevantes no desenvolvimento da aprendizagem do professor. Esse conhecimento quando é objeto de reflexão ao mesmo tempo em se desenvolve a ação caracteriza o que Schön (1987, 1995, 2000) denomina de reflexão-na-ação (*reflection-in-action*). Nessa situação, a reflexão ocorre durante a ação, ou no presente-da-ação, e se sobrepõe ao conhecimento-na-ação, caracterizando, nas palavras de Pérez Gomez (1995) “um processo de diálogo com a situação problemática e sobre uma interação particular que exige uma intervenção concreta” (p. 104). A reflexão-na-ação é, portanto, impregnada da situação, sendo sensível às influências externas racionais e emotivas, mas também aberta às possibilidades de improvisação e de criatividade.

Para Schön (1987, 1995, 2000) a reflexão-na-ação tem uma função crítica, pois no diálogo com a situação ela questiona a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação, ou as próprias teorias pessoais dos profissionais, neste caso, dos professores. Contreras (2002) interpreta o processo de reflexão-na-ação docente sob duas dimensões curta ou longa. Segundo ele, a reflexão-na-ação pode ser curta e ocorrer durante uma situação pedagógica em sala de aula; ou pode ser longa e ocorrer durante uma situação prolongada, como em um projeto didático (uma inovação metodológica, por exemplo). O processo contínuo de reflexão-na-ação transforma o professor em um pesquisador no contexto da prática, ou em um profissional que constrói saberes que orientam suas ações pedagógicas (SCHÖN, 1987, 2000; PÉREZ GOMÉZ, 1995). Nas palavras de Schön (2000):

Quando os profissionais respondem a zonas indeterminadas da prática, sustentando uma conversação reflexiva com os materiais de suas situações, eles refazem parte de seu mundo prático e revelam, assim, os processos normalmente tácitos de construção de uma visão de mundo em que baseiam toda a sua prática (p. 39).

A outra dimensão de construção do conhecimento do profissional prático-reflexivo é a reflexão-sobre-a-ação. Nessa situação, a ação é analisada, individualmente ou coletivamente, em todos os seus aspectos: as características materiais da situação problemática; os procedimentos realizados para diagnosticar e

solucionar os conflitos; os objetivos; as escolhas dos meios; as concepções; os valores; os esquemas de pensamento. A reflexão-sobre-a-ação propicia a análise crítica da ação, de forma distanciada e sistematizada. Na formação de professores, é um processo formativo importante que viabiliza a reconstrução e transformação da prática docente (PÉREZ-GÓMEZ, 1995, p. 104). Schön afirma que nós devemos refletir-sobre-a-ação num pensamento retrospectivo sobre o que fizemos, para identificar como nosso conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Nesse sentido, a reflexão-sobre-a-ação pode se caracterizar um refletir sobre a reflexão-na-ação, o que influencia e molda, diretamente ou indiretamente, nossa ação futura (SCHÖN, 2000, p.36).

Na sua proposta teórica, Schön (1995) defende a necessidade de se formar profissionais práticos reflexivos, no sentido de intervenção consciente e criativa na prática profissional. Isso significa, também, formar profissionais autônomos, capazes de deliberar e argumentar sobre suas próprias decisões frente às suas situações cotidianas. Nessa perspectiva, o professor é valorizado como produtor de conhecimento, um conhecimento que assume dimensões e *status* epistemológicos (PÉREZ GÓMEZ, 1995; PIMENTA e GHEDIN, 2002; PIMENTA E LIMA, 2004). Assim, há um reconhecimento da natureza do saber prático e experiencial com relação ao saber acadêmico, considerado culto e erudito. Nessa dialética, a articulação, integração e inter-relação entre esses saberes é um desafio para a formação de professores. Formar o professor prático-reflexivo pressupõe uma inter-relação ou uma interdependência entre esses saberes, no sentido de se promover trocas significativas entre eles, e não uma relação hierárquica. Desse modo, a circularidade desses conhecimentos, entre acadêmicos e professores¹⁹, promoverá a verdadeira transformação educacional desejada (ZEICHNER, 1998b).

¹⁹ Para efeito desta pesquisa estou utilizando o termo **acadêmico** para designar os cientistas do conhecimento teórico e específico, os cientistas da educação, os pesquisadores, e os formadores de professores oriundos das instituições formadoras e universidades. O termo **professor** está sendo usado para designar os professores que atuam nos espaços de ensino e aprendizagem, principalmente, no espaço escolar.

1.2.2: A crítica ao modelo prático-reflexivo: por uma postura crítica e de pesquisa

A literatura sobre a formação de professores reconhece a relevância das contribuições teóricas do conceito de professor reflexivo, mas analisam, com cuidado, os seus limites formativos e o seu emprego indiscriminado nos currículos educacionais (ZEICHNER, 1998b, 2003; CONTRERAS, 2002; PIMENTA, 2002; LIBÂNEO, 2002, entre outros).

Zeichner aponta quatro tipos de concepção sobre o processo de reflexão na e sobre a ação que vêm sendo difundidas nos ambientes educacionais internacionais e que, sob certas interpretações e de forma sutil, mantém o papel reproduzidor e subserviente dos professores. A primeira crítica é direcionada ao caráter imitativo da reflexão, que se concentra em estimular os professores a reproduzirem de forma mais efetiva os modelos de ensino e aprendizagem considerados de excelência e externos às suas práticas. O professor prático-reflexivo compreendido sob essa perspectiva se apresenta como uma (re)edição do profissional artesão. A racionalidade técnica sob o slogan da reflexão é a segunda concepção criticada por Zeichner (1993), em que o processo reflexivo é direcionado para os métodos e técnicas de ensino e aprendizagem. A terceira e a quarta crítica do pesquisador se referem, respectivamente, à ausência de reflexão sobre os condicionantes sócio-culturais, políticos e econômicos da ação docente, e à individualização da reflexão que não contempla a socialização profissional da reflexão na e sobre a ação dos professores. De certo modo, as propostas para formação do professor prático-reflexivo direcionadas, exclusivamente, para a sua ação na sala de aula, ignorando as interferências e problemáticas do contexto educacional e da socialização reflexiva entre os pares, não representa o ideal formativo do prático-reflexivo. Nesse aspecto, Zeichner (1993, 1998b, 2002, 2003) defende que o processo reflexivo deve ser um ato dialógico entre a situação interna e suas interferências externas, sendo desenvolvida de forma individual pelo professor e na socialização profissional.

Zeichner propõe, então, um modelo de professor reflexivo que se fundamenta em três princípios: 1) diálogo dialético entre a ação pedagógica e os seus condicionantes externos sociais, culturais, políticos e econômicos; 2) reconhecimento dos saberes e das ações práticas dos professores, e de seu caráter político e emancipatório; 3) valorização da ação reflexiva como prática social. Esse modelo teórico considera a dimensão crítica da reflexão na e sobre a ação e implica uma tendência democrática e emancipatória da reflexão (ZEICHNER e LISTON, 1996; ZEICHNER, 1993, 2002).

A perspectiva crítica de formação de professores tem origem nos discursos teóricos da pedagogia crítica (CONTRERAS, 2002). Nessa linha teórica, a ação docente é analisada não como um objeto isolado, neutro, mas como um objeto dialético que influencia e é influenciado por fatores internos e externos. Sob esse ponto de vista, o modelo de professor prático-reflexivo se estende a um modelo de professor crítico-reflexivo (CONTRERAS, 2002; PIMENTA e LIMA, 2004). Contreras (2002) e Pimenta (2002) procuram destacar o esvaziamento da concepção de professor reflexivo do conceito originário desenvolvido por Schön, em que a reflexão está associada à racionalidade prática. Nesse sentido, a reflexão é entendida como uma ação complexa que visa compreender, julgar, deliberar e argumentar sobre as situações problemáticas em contexto, como também implica a construção de saberes profissionais específicos e no desenvolvimento de uma responsabilidade ética e social (CONTRERAS, 2002; GAUTHIER *et al.*, 1998).

Contreras (2002), assim como Zeichner (1993, 2002), reconhece os limites institucionais, políticos e sociais do conceito de professor reflexivo, que vem sendo reduzido a uma ação individual, direcionada para as interações em sala de aula e para a aplicação de métodos de ensino. Sob essa perspectiva a ação reflexiva deixa de ser transformadora e reproduz o modelo tecnicista sob uma nova roupagem. Segundo Contreras, essa distorção pode ser eliminada pela perspectiva crítico-reflexiva das ações docentes. Nesse sentido, a reflexão não é pontual, ou orientada para decidir qual a melhor metodologia a ser aplicada para resolver as situações problemas, mas é orientada por uma razão prática, que questiona a natureza socialmente construída do trabalho docente e sua função social. Portanto, o professor reflete criticamente para decidir sobre o que é melhor para o aluno,

julgando segundo a sua análise da situação problema e dos fins e objetivos de sua ação pedagógica.

O agir crítico-reflexivo pressupõe um repertório de conhecimentos: o conhecimento analítico sobre a situação pedagógica; pressupostos, valores e normas que orientam o raciocínio e as ações docentes; o conhecimento de decisões anteriores que ajudam a julgar e decidir como agir; e o conhecimento teórico e técnico que possa ser mobilizado para ação. Essa dinâmica do pensamento crítico-reflexivo exige que o professor tenha uma atitude investigativa de sua prática para atender às contingências do trabalho docente. No sentido do pensamento crítico-reflexivo o professor é um pesquisador de sua prática, que atua na e sobre a ação. Nesse sentido, ele identifica problemas, busca conhecimentos teóricos e práticos que o auxiliem a compreendê-los; analisa criticamente as interferências internas e externas à situação, para depois julgar e decidir segundo os fins de sua função educativa. Ele, como pesquisador, decide baseado em seus saberes e valores, e não como um técnico reproduzidor de saberes e valores sistematizados por outros pesquisadores alheios ao seu contexto de trabalho docente.

Esse modelo de professor exige que a formação de professores avalie e transforme seu currículo, seus saberes, e suas práticas de formação, entre elas a atividade de estágio. O modelo de professor crítico-reflexivo e pesquisador de sua prática exige que a aprendizagem docente se desenvolva para uma formação de professores que incorpore os saberes dos práticos num diálogo reflexivo e crítico com os saberes dos cientistas e especialistas em educação. Nesse sentido, conhecer o que sabem os professores e como eles desenvolvem esses saberes é, ainda, um desafio para a formação de professores, pois os saberes docentes são dinâmicos e dependem da relação dos professores com sua prática docente. Nesse sentido, a seguir apresento um breve panorama teórico sobre os saberes docentes como campo teórico e investigativo para a formação de professores.

1.3 Os saberes dos professores: um repertório de conhecimentos para ensinar

Nos itens anteriores, apresentei o contexto teórico e formativo que permeia o debate sobre os saberes dos professores. Esse contexto é constituído pelo movimento de profissionalização docente e pelo debate sobre as concepções e modelos formativos para profissionalizar o professor. Para formar o professor como profissional, a literatura defende a elaboração e efetivação de uma proposta curricular inovadora, fundamentada no modelo do professor prático-reflexivo, crítico e pesquisador de sua prática. Sob essa concepção formativa, os saberes dos professores se fundamentam numa racionalidade prática, em que teoria e prática se dialogam e estão integradas. Nessa perspectiva não há uma hierarquia de saberes, mas o reconhecimento dos saberes da e na prática que são significados pela teoria, e os saberes teóricos significados na e para prática.

O interesse nos saberes que os professores utilizam, aplicam, desenvolvem ou produzem em seu trabalho docente conduziu a pesquisa sobre a docência para várias vertentes. Segundo Fenstermacher (1994) o interesse em investigar os saberes dos professores se fundamenta, principalmente, em quatro questões: 1) o que se conhece sobre o que sabe o professor competente; 2) o que os professores sabem em sua prática docente; 3) qual saber é essencial para ensinar; e 4) quem produz conhecimento sobre a docência. Segundo esse autor, a vertente teórica denominada saberes docentes, ou *Knowledge base* na versão norte-americana, procura responder a terceira questão: qual saber é essencial para ensinar. Os pesquisadores nessa linha de pesquisa visam identificar um conjunto de elementos racionais, práticos, éticos e sociais que diferenciem o trabalho do professor do trabalho de outros profissionais.

No debate sobre o professor como profissional, o conceito saberes docentes compõe o movimento pela profissionalidade docente e pela identidade profissional dos professores. Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Tardif (2002), por exemplo, entendem que os saberes docentes compreendem uma diversidade de conhecimentos, competências e habilidades que caracterizam e devem ser inerentes ao profissional professor. Gauthier *et al.* (1998), por sua vez, definem os saberes

docentes como sendo um “conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que servem de alicerce à prática concreta do magistério, e que poderão, eventualmente, ser incorporados aos programas de formação” (p. 14). Ambos concordam que a docência, na busca por sua profissionalidade, como o faz outras profissões, necessita de um corpo de saberes que a caracterize e, sob esse aspecto, pretendem identificar a natureza dos saberes ou o “repertório de conhecimentos” próprios da docência. (GAUTHIER *et al.*, 1998)

A seguir, apresento como os saberes docentes têm se desenvolvido como campo teórico e de pesquisa para a formação de professores e alguns trabalhos de pesquisa que têm se identificado com essa linha investigativa.

1.3.1 Os saberes docentes como um campo teórico e investigativo para a formação de professores

O interesse nos saberes docentes inicia com os debates internacionais, principalmente na América do Norte, sobre a qualificação profissional dos professores. Os estudos e os relatórios apresentados pelos pesquisadores integrantes do *Tomorrow's Teachers* do *Holmes Group* e *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century* do *Carnegie Task Force*, ambos desenvolvidos nos Estados Unidos em 1986 (SHULMAN, 1987, 2004; GAUTHIER *et al.*, 1998; BORGES, 2001; TARDIF, 2002) influenciaram e direcionaram as reformas educacionais e formativas em todo o mundo na década de 1990. Foi em meio a esse contexto de valorização docente que surgiu a necessidade de se especificar o saber para o ensino – *knowledge base* - numa tentativa de se encontrar uma identidade para a profissão docente que, até então, era considerada como *semiprofissão* (GAUTHIER *et al.*, 1998). Assim, da mesma forma que os outros profissionais (advogados, médicos, engenheiros, arquitetos entre outros) possuem um conjunto de saberes que orienta a sua formação profissional, também os professores deveriam explicitar os saberes necessários para a constituição de sua profissão.

A conscientização sobre a desqualificação profissional dos docentes e o crescente distanciamento entre os cientistas da educação e os professores em exercício, os práticos da profissão, impulsionaram os estudos sobre os saberes dos professores (*knowledge base*). As investigações representaram uma mudança de paradigma de pesquisa e direcionaram os pesquisadores para a escola e as salas de aula, o *locus* efetivo da prática docente. Nesse sentido, as pesquisas educacionais emergentes, influenciadas pelos estudos fenomenológicos, sociológicos e interpretativos das ciências sociais, propuseram um diálogo com os professores em formação e em serviço. A finalidade é compreender os saberes profissionais dos práticos e intervir no desenvolvimento da profissionalidade dos professores.

Como discute Fenstermacher (1994), a temática sobre os saberes dos professores é recorrente no contexto das pesquisas educacionais. Na década de 1970 e 1980 predominavam, por exemplo, as pesquisas experimentais, cognitivistas e comportamentais (Gauthier *et al.*, 1998). Esses estudos focalizavam, entre outros objetos investigativos: 1) as competências e atitudes desenvolvidas pelos professores; 2) a prática docente dos *experts*; 3) as técnicas e métodos de ensino e aprendizagem; 4) a relação causal entre as condutas dos professores e a aprendizagem dos alunos; 5) os esquemas de pensamento dos professores. A partir de 1980, a queda no rendimento escolar dos norte-americanos estimulou estudos científicos sobre a qualificação docente. Essas pesquisas foram desenvolvidas, particularmente, em países de língua inglesa e francesa (Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, França), com repercussão na Espanha e Portugal. No Brasil, esses estudos foram divulgados a partir de 1990, e impulsionaram os discursos sobre a profissionalização da docência e a formação de professores, difundindo-se, também, os estudos sobre os saberes docentes.

Na América do Norte, os estudos de Lee Shulman (1986, 1987, 2004) caracterizam um marco nessa linha investigativo-formativa. Para esse pesquisador, o interesse nos saberes docentes está intimamente relacionado com a definição de sua profissionalidade; portanto, é essencial identificar que saberes são inerentes à profissão docente. O trabalho de Shulman, no entanto, tem ainda uma dimensão cognitivista e está centrado na compreensão do conteúdo da matéria a ser ensinada,

ou seja, a compreensão pedagógica do conteúdo. Essa compreensão envolve a transformação do conteúdo em objetivos e ações a serem realizadas pelo professor no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Seus estudos discutem: os paradigmas investigativos sobre os saberes dos professores; a natureza dos conhecimentos dos professores; as formas de conhecimento que norteiam os saberes docentes; as fontes sociais dos saberes dos professores; e a racionalização da ação pedagógica dos professores no processo de compreender, transformar e adaptar o conteúdo, para que este seja compreendido pelos alunos.

Os trabalhos dos canadenses Maurice Tardif e Clermont Gauthier destacam, os saberes docentes diretamente relacionados com a natureza interativa do trabalho docente. Para Tardif (2002), conhecer a natureza desses saberes representa a elaboração de uma epistemologia da prática profissional dos professores. E, para Gauthier *et al.* (1998) os saberes mobilizados e produzidos na ação pedagógica dos professores são, na realidade, os saberes que constituem a base teórica para uma nova teoria da pedagogia. Desse modo, a concepção de saberes desses últimos está diretamente relacionada com o trabalho do professor em sala de aula. Em suas palavras:

[...] a pesquisa sobre os saberes docentes não precisa estudar necessariamente o conjunto dos conhecimentos dos professores. [...] [Ela] concentra a sua atenção sobre um tipo particular de saberes: aquele adquirido para e/ou no trabalho e mobilizado tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino (GAUTHIER *et al.*, 1998).

Para esses autores os saberes experienciais adquiridos pelos professores em seu trabalho docente são importantes e significativos na socialização entre os pares. Eles representam o repertório de conhecimentos dos professores, mobilizados e produzidos na e para a ação pedagógica. Em seus estudos, Gauthier *et al.* (1998) propõem o conceito de saberes da ação pedagógica. Eles são fundamentados por uma razão prática que explica e justifica suas ações. Tanto Tardif (2002) quanto Gauthier *et al.* (1998) convergem suas pesquisas para o professor, seus saberes e seu trabalho docente.

No Brasil esses estudos começam a se consolidar na área de educação por meio dos trabalhos de Pimenta (1999), Borges (2001), Monteiro (2001) Therrien e

Loiola (2001) entre outros. Essas pesquisas, também, pretendem se aproximar do trabalho docente dos professores, de seus saberes e de sua prática docente. Geralmente, os estudos adotam os referenciais teóricos internacionais e buscam fundamentar a formação de professores no país. Os encontros do ENDIPE²⁰ demonstram essa tendência nacional, e destacam o interesse pela profissionalidade dos professores, pela qualificação de sua formação, e pelo seu desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, as pesquisas sobre os saberes docentes têm encontrado um terreno fértil para o seu desenvolvimento e questionamento.

1.3.2 Os saberes docentes e a formação de professores de música

A valorização do professor como profissional e o aumento das investigações na área de formação de professores refletiram-se também nas pesquisas em educação musical. Nos Estados Unidos, Bresler (1993 e 1994/95), analisando o desenvolvimento das pesquisas qualitativas na educação musical, nas décadas de 1980 e 1990, enfatizou o valor do resgate do conhecimento do professor como forma de contribuição para as práticas de ensino e aprendizagem musical. Para ela, a comunicação das pesquisas em sala de aula que enfocam os saberes e as ações dos professores é importante para o aprimoramento das práticas pedagógico-musicais. Nesse sentido, ela propõe o reconhecimento dos saberes dos professores, e da pesquisa dos professores como fundamentação do trabalho docente na educação musical. Os trabalhos apresentados por Bresler (1993, 1994/5), estão direcionados para o professor como sujeito da pesquisa e produtor de conhecimentos. Ela descreve quatro tipos diferentes de pesquisas, um survey, um estudo de caso, a pesquisa de uma professora sobre sua própria prática docente, e uma pesquisa ação. Esses estudos têm em comum o interesse sobre o que pensam e sabem os professores sobre sua prática docente, o currículo musical e o ensino de música nas escolas.

²⁰ ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

Contudo, na educação musical, a questão sobre os saberes docentes ainda está fundamentada em teorias de ensino e aprendizagem musical desenvolvidas por teóricos e não por práticos. Os trabalhos da filosofia da educação musical como os de Swanwick (1994, 2003) e Elliott (1995, 2005), por exemplo, são contribuições teóricas significativas sobre a natureza do conhecimento musical, e de como ele pode ser desenvolvido no processo de ensino e aprendizagem musical.

Swanwick (1994, 2003), entre outras reflexões e contribuições teóricas, destaca em sua teoria sobre o conhecimento musical a dimensão intuitiva da experiência musical. Para ele, a experiência intuitiva deve ser considerada em qualquer atividade de ensino e aprendizagem musical, mas não deve se restringir a ela. Em sua concepção de ensino e aprendizagem musical, o professor deve desenvolver saberes que estabeleçam pontes entre o conhecimento intuitivo e o conhecimento analítico²¹. Nesse sentido, ele defende a integração entre três principais atividades musicais que propiciam o desenvolvimento da compreensão musical: execução, apreciação e composição.

Elliott (1995, 2005) ao desenvolver uma teoria *praxial* da educação musical, defende que, no processo de ensino e aprendizagem musical, os professores devem desenvolver, principalmente, a auto-formação e o auto-conhecimento dos alunos. Nesse processo, o foco é a musicalidade e o desenvolvimento da capacidade auditiva (*musicianship* e *listenership*, respectivamente), que ocorre num contexto musical específico. Para ele a musicalidade é situada, e contempla diferentes modalidades do fazer musical: *performance*, improvisação, composição, arranjo, regência e audição. Segundo Elliott, o contexto em que se desenvolve a musicalidade deve refletir o fazer musical da cultura do aluno, bem como, contemplar o fazer musical de outras culturas. Para ele, o currículo fundamentado na educação musical praxial deve ser organizado de forma a criar situações musicais em que os alunos possam se envolver com ações, transações e interações musicais muito perto da música real das culturas (ELLIOTT, 2005, p.13).

²¹ Swanwick (1994) apresenta uma visão ampla e abrangente de conhecimento analítico que não se restringe à exemplificação musical de elementos de análise musical instituídos nos programas curriculares de música.

Sob a perspectiva de Swanwick (1994) e Elliott (2005), o trabalho interativo do professor, no contexto da sala de aula, deve promover a reflexão sobre a forma como os alunos interagem com a música, ou percebem o fazer musical em seu contexto sócio-cultural. Nesse sentido, em sua ação pedagógica, os professores devem: 1) mobilizar saberes relativos ao conhecimento sobre o contexto sócio-cultural e musical dos alunos; 2) mobilizar saberes pedagógico-musicais para orientar e mediar a reflexão crítica sobre esse contexto musical; e 3) promover o desenvolvimento da musicalidade e capacidade de escuta musical dos alunos.

Em seus trabalhos, eles defendem que os cursos de licenciatura devem oferecer aos futuros professores de música o mesmo tipo de formação musical que eles devem, posteriormente, desenvolver em sua prática docente. Esse tipo de isomorfismo entre formação e atuação é relevante para o desenvolvimento da educação musical nas escolas, pois oferece um modelo teórico e filosófico de ensino e aprendizagem musical que ajudam o professor a orientar e direcionar seus objetivos pedagógicos. Contudo, no contexto dos saberes docentes, esse tipo de saber tem uma natureza teórica e proposicional externa a ação pedagógica dos professores de música. Nesse sentido, os estudos investigados sobre o que sabe ou deve saber o professor de música para ensinar não têm, ainda, incorporado os saberes que os professores desenvolvem em sua ação pedagógico-musical.

Na educação musical brasileira, as pesquisas sobre formação docente na educação têm influenciado estudos e pesquisas sobre a formação de professores de música e seus saberes docentes. Alguns estudos têm investigado: o pensamento e as ações dos professores de música; o conhecimento prático dos professores de música; e os saberes que os professores mobilizam em sua prática docente.

Na linha investigativa sobre o pensamento e as ações docentes, Del Ben (2001), desenvolve trabalho pioneiro sobre a prática pedagógica de três professoras de música em escolas de ensino fundamental. Ela discute, a partir da fenomenologia social de Schütz, a relação dialética entre as concepções das professoras de música sobre a música na escola e sua ação docente. A prática de professoras de música nas escolas brasileiras, também, é investigada por Beineke (2000, 2001). Em seu trabalho ela analisa a trajetória profissional de três professoras de música

focalizando a construção de seus conhecimentos práticos. Em sua análise, ela adota as categorias de conhecimento prático de Elbaz e o processo reflexivo sobre a prática de Schön. para discutir as relações entre teoria e prática pedagógicas na formação do educador musical.

Com relação aos saberes docentes que os professores de música mobilizam em sua prática docente, os trabalhos de Requião (2002), Bellochio (2003) e Araújo (2005) abordam diferentes situações de ensino e aprendizagem musical. Requião (2002) e Araújo (2005) investigam professores de instrumentos. A primeira procurou identificar os saberes e as competências desenvolvidas pelos professores de música nas escolas alternativas do Rio de Janeiro: os músico-professores. Para a autora, os saberes desenvolvidos pelos docentes das escolas alternativas são saberes específicos que vêm a atender às necessidades de profissionalização do músico popular, e estão diretamente relacionados com o “saber-fazer” do músico-professor. Araújo (2005) investigou os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano ao longo do desenvolvimento da carreira profissional. A discussão sobre os saberes docentes dos professores de piano considerou a seguinte tipologia: saberes disciplinares – oriundos da formação inicial e emergentes; saberes curriculares; saberes da função educativa; e saberes experienciais. Em sua análise, a autora aponta para o papel fundamental que a temporalidade desempenha no processo de consolidação do repertório de saberes, destacando, especialmente, a função dos saberes experienciais nesse processo.

Em seu estudo, Bellochio (2003) busca identificar, no depoimento de professores de música atuantes em escolas de ensino básico e escolas de música, quais são os saberes docentes considerados significativos no exercício de suas práticas profissionais. Para a pesquisadora, o relato de professores em atuação favorece o reconhecimento dos conhecimentos práticos, que por sua vez, são alicerçados em argumentos que justificam as suas tomadas de decisões. Os resultados preliminares apontam para a predominância dos saberes experienciais, especialmente, no caso dos professores que não tiveram uma formação pedagógico-musical.

Como demonstram as pesquisas realizadas e em desenvolvimento, os saberes docentes como campo teórico e investigativo para a área de formação de professores de música oferece fundamentação teórica e heurística para investigar o desenvolvimento da ação pedagógica dos estagiários de música. Nesta pesquisa, o estágio é compreendido como uma das situações de aprendizagem docente do licenciando de música. Portanto, a seguir apresento as pesquisas sobre “aprender a ensinar” e o modelo formativo emergente de estágio; estudos e pesquisas em educação musical que investigaram a atividade de estágio; e a perspectiva teórico-formativa de estágio nos documentos oficiais brasileiros sobre formação de professores para a educação básica.

1.4 As pesquisas sobre o “aprender a ensinar”

A vertente de pesquisas sob o slogan “aprender a ensinar” compreendem uma diversidade de estudos sobre a aprendizagem docente na formação dos professores, que variam entre si quanto à natureza dos temas investigados, e quanto à abordagem teórica e metodológica de investigação (BORGES, 2001; GARCIA, 1998; ZEICHNER, 1998a). Elas visam esclarecer a natureza do processo de aprendizagem docente em diferentes situações, e abordam as diferentes fases da formação permanente dos professores: 1) fase prévia a formação inicial; 2) fase de formação inicial; 3) fase de iniciação a carreira; e 4) fase de formação continuada. De modo geral, os estudos focalizam temáticas que tratam: 1) dos dilemas e conflitos encontrados pelos professores e/ou licenciandos em sua prática de ensino; 2) das trajetórias e histórias de vida dos professores e/ou licenciandos; 3) da análise dos discursos e produções escritas dos professores e/ou licenciandos; 4) da identidade profissional dos professores; 5) dos métodos de aprendizagem da docência como estudos de caso e diários de aula; 6) dos modelos formativos e suas práticas de formação; 7) dos saberes que os professores mobilizam em seu trabalho docente; entre outros.

Zeichner (1995), por exemplo, reconhece o estágio como uma das fases do *practicum*, ou seja, um dos momentos estruturadores da prática de ensino, que compõe o currículo dos cursos de formação de professores: “o trabalho clínico” (ZEICHNER, 1995; MIZUKAMI, 2002). Ele afirma que utiliza o termo *practicum* de forma genérica, pois o considera um tipo de atividade prática que inclui, em suas palavras:

[...] todos os tipos de observação e práticas de ensino num programa de formação inicial de professores: experiências de terreno que precedem o estágio, experiências de ligação à prática no âmbito de disciplinas ou módulos específicos, e experiências educacionais dos alunos-mestres no âmbito do “ensino normal” (ZEICHNER, 1995, p. 53).

Portanto, o estágio é entendido como uma das atividades de prática de ensino dos cursos de formação inicial, que envolve o trabalho docente em situação pedagógica, sendo recomendável que esteja integrado aos demais componentes

curriculares do curso de formação inicial de professores. Desse modo, o estágio não tem uma característica técnica, aplicacionista e reprodutora no final do curso, mas apresenta uma dimensão crítico-reflexiva que deve permear e integrar toda a formação de professores, seja ela, de cunho teórico ou prático.

Zeichner (1995) afirma que as inovações no *practicum* têm que considerar não apenas a formação do professor, seus saberes e experiência pessoal, mas também o contexto sócio-cultural e político das escolas e dos sistemas educacionais. Nessa discussão deve-se, ainda, considerar e respeitar o papel político e social dos professores e dos formadores de professores.

A perspectiva formativa de Zeichner (1995) defende um conceito de *practicum reflexivo*, em que o licenciando tem a oportunidade de refletir, constantemente, sobre os problemas gerados e implicados na sua atuação. Nesse sentido, o modelo de *practicum* ideal é o investigativo, que deve ampliar a atividade de prática de ensino para ser, segundo Zeichner (1995):

[...] uma experiência mais educativa para os alunos, que contribua para uma maior e melhor aprendizagem por parte dos futuros professores; uma experiência que os prepare: para entrarem em comunidades de aprendizagem e não tanto em salas de aula isoladas; para a variedade de responsabilidades que competem a um professor; para ensinarem todas as crianças e não só crianças como ele (ZEICHNER, 1995, p. 54).

O pensamento de Zeichner, envolve uma concepção formativa direcionada para o modelo crítico-reflexivo e de pesquisa. Segundo o autor, não basta colocar o licenciando em um contexto escolar e deixá-lo a mercê das situações para aprender na prática. Essa dimensão do *practicum reflexivo* implica: 1) propostas colaborativas; 2) projetos cuidadosamente planejados; e 3) uma orientação direcionada para a formação crítico-reflexiva. A orientação de estágio assume, portanto, um novo papel na formação de professores, no sentido de articular e promover experiências em contexto que estimulem a pesquisa sobre a realidade docente, o pensamento crítico-reflexivo, e a criação de novas propostas pedagógicas geradas na própria prática dos estagiários. Sob esse modelo, no estágio teoria e prática se dialogam, caracterizando um verdadeiro sentido de *práxis*.

No Brasil, os estudos sobre o “aprender a ensinar” têm, também, apresentado uma diversidade temática, metodológica e teórica. Os trabalhos têm sido desenvolvidos no ambiente acadêmico, principalmente, na área de educação, em forma de projetos de pesquisa, dissertações, teses, artigos e estudos teóricos que retratam o momento reflexivo que vive a formação de professores no país. Os temas versam sobre: os saberes docentes; o pensamento reflexivo na prática docente; o conhecimento prático dos professores; os estudos sobre aprendizagem dos alunos; estudos sobre o currículo; estudos sobre as práticas de ensino nos cursos de pedagogia e de licenciaturas; entre outros.

No contexto teórico da formação de professores, o estágio como atividade de pesquisa tem sido apontado como modelo formativo emergente para os cursos de licenciatura (PIMENTA e LIMA, 2004). Esse tipo de formato de estágio: 1) visa à aproximação com a realidade do mercado de trabalho do professor; 2) procura desenvolver o pensamento crítico sobre as interferências sócio-culturais, políticas e econômicas no trabalho docente; e 3) pretende desenvolver o processo de ensino e a aprendizagem na prática em sala de aula (MIZUKAMI, 2002; PIMENTA e LIMA, 2004). Nesse sentido, as propostas emergentes sobre a atividade de estágio visam à qualificação profissional do professor, mas também a compreensão do estágio como um campo epistemológico e de pesquisa sobre a prática pedagógica dos professores e futuros professores.

1.4.1 O estágio docente nas pesquisas em educação musical

A formação de professores de música tem seguido os mesmos passos da investigação em educação e os estudos têm-se intensificado nos últimos anos em consonância com a tendência internacional na área. Essas pesquisas buscam ouvir e analisar as vozes dos professores em serviço, dos professores nos primeiros anos de profissão e dos estagiários (KRUEGER, 1999, 2001; CONWAY, 2001a, 2001b, 2002; BEINEKE, 2000, 2001; DEL BEN, 2001; RIDEOUT e FELDMAN, 2002; MACHADO, 2003, CERESER 2003, MATEIRO, 2003). O objetivo das investigações, de modo geral, é identificar e compreender comportamentos, atitudes, crenças,

valores, concepções e saberes que caracterizam a aprendizagem docente e a profissionalização do professor de música.

Na literatura norte-americana se destacam os estudos sobre a evasão e o desinteresse dos alunos e músicos para a carreira docente (HANCOCK, 2003). Os cursos de formação de professores têm manifestado sua preocupação com a situação, e têm analisado seus currículos e programas de formação para efetuar mudanças significativas para qualificar e reter o professor de música na profissão (CONWAY, C. KRUEGER, P.; ROBINSON, M. (2002); HAACK, P. e SMITH, M. V., 2002). Nas pesquisas desenvolvidas por Conway (2001a, 2001b, 2002), e Krueger (1999, 2001), a reversão desse quadro de evasão e carência profissional se encontra nos trabalhos de monitoramento dos recém-formados em seus primeiros anos de atuação profissional, uma vez que as pesquisas americanas apontam uma alta taxa de abandono nos três primeiros anos de profissão. Segundo os resultados obtidos, o monitoramento por professores mais experientes ajuda a minimizar os dilemas, dificuldades, isolamento e insegurança nos primeiros anos de atividade docente.

Em suas pesquisas com licenciandos, Krueger (2001) aponta resultados interessantes como: 1) a necessidade dos licenciandos vivenciarem o contato com outros profissionais, mentores e professores, principalmente o professor orientador de estágio ou supervisor na universidade, e o professor cooperante²² na escola; 2) a importância do estágio para a formação inicial e profissionalização docente; 3) o contato com lugares diferentes e professores distintos; 4) a elaboração de planejamentos e materiais didáticos; 5) o controle da disciplina na sala de aula; 6) a importância do *practicum* para inserção no contato escolar. A autora (2001) destaca ainda o pensamento reflexivo como atividade significativa para o desenvolvimento profissional. Segundo um dos estagiários entrevistados, o pensamento reflexivo trabalhado em sala de aula é incorporado na prática docente e os auxilia a resolver os problemas que surgem na sala de aula. Os resultados da pesquisa reforçam a

²² A literatura norte americana adota os termos professor supervisor para o professor formador que atua no contexto da instituição formadora. O professor cooperante é o professor regente na escola que colabora na orientação do estagiário no contexto escolar. Nesse sentido, a literatura internacional adota o termo tríade para designar a relação triangular entre o estagiário, o professor supervisor de estágio e o professor cooperante na escola.

necessidade de transformar a formação de professores de música, no sentido de desenvolver o pensamento reflexivo sobre a prática docente e de propiciar experiências práticas mais significativas e colaborativas na atividade de estágio.

Outras pesquisas norte-americanas valorizam, também, a reflexão sobre a prática como ocorre nos trabalhos de Coleman (1999), Broyles (1997), Schmidt (1994, 1998), Snyder (1996) e Drafall (1991), relatados por Rideout e Feldman (2002) no *The new handbook of research on music teaching and learning*. Esses estudos tomam como referência a inter-relação entre os sujeitos envolvidos na atividade de estágio, ou seja, a tríade formativa (supervisor universitário, professor cooperante no ambiente escolar e o licenciando em estágio). Eles apresentam semelhanças quanto aos procedimentos de coleta de dados: análise dos diários dos estagiários, análise de vídeo-gravações, entrevistas, questionários e observações participativas e não participativas (RIDEOUT e FELDMAN, 2002). Essas pesquisas têm como referência teórica os estágios de desenvolvimento docente elaborado por Fuller (*self, subject matter e students* – o eu, o conteúdo e os alunos). Os relatos descrevem e analisam essas fases de desenvolvimento profissional a partir da reflexão sobre a ação realizada pelos estagiários. O trabalho de Broyles desenvolvido em 1997 e citado por Rideout e Feldman (2002), especificamente, procura analisar a influência da técnica de vídeo-gravação na reflexão dos alunos em prática de ensino. As pesquisas de Schmidt e Snyders, desenvolvidas respectivamente em 1994 e 1996, são também relatadas por Rideout e Feldman (2002). Elas procuraram verificar a influência das autopercepções e crenças dos estudantes sobre o ensino de música, o currículo musical e a atividade de estágio. De forma geral, essas pesquisas consideram o conhecimento prévio do licenciando fator preponderante na sua formação profissional e evidenciam que os estagiários têm uma tendência a considerá-lo mais importante que o conhecimento adquirido na formação inicial nos cursos de licenciatura (RIDEOUT e FELDMAN, 2002).

As pesquisas norte-americanas sobre o aprender a ensinar têm destacado a contribuição de práticas reflexivas e colaborativas na formação do professor, tanto no estágio quanto nos primeiros anos de atividade profissional. Essa proposição reflete a relevância de se discutir a formação do professor num processo em *continuum*. O importante é não deixar o professor ao abandono, isolado, mas criar

condições para que se formem “redes formativas” (KRUEGER, 2001) que envolvam tanto a instituição formadora quanto o contexto sócio-cultural em que o professor está atuando. Nessa concepção formativa, a aprendizagem docente colaborativa é relevante para todos: os estagiários ou os professores em início de carreira, os professores cooperantes na escola e os professores orientadores na instituição formadora (KRUEGER, 2001; CONWAY, 2001a, 2001b, 2002; CONKLING e HENRY, 2002; MATEIRO, 2003). Os estudos apontam que a formação reflexiva e colaborativa implica o desenvolvimento profissional de todos os sujeitos envolvidos na atividade de estágio.

As “redes formativas” demandam projetos colaborativos, no sentido de se constituir uma comunidade aprendente. Algumas experiências têm sido executadas e avaliadas (ZEICHNER, 1993, 1998b, 2003; CONKLING e HENRY, 2002). Conkling e Henry (2002) relatam sua participação em projeto dessa natureza, em que destacam a importância dessa experiência para a reflexão e transformação tanto dos formadores de professores quanto dos estagiários. O projeto colaborativo realizado pelos autores possibilitou re-examinar as questões que norteiam o currículo de formação de professores como: 1) questionar a complexa e dinâmica relação entre teoria e prática; 2) valorizar o conhecimento prático dos professores; 3) valorizar as práticas que nascem do trabalho colaborativo comunitário; e 4) redefinir a própria formação de professores (*scholarship*). Para os autores, o trabalho em um projeto colaborativo significa compartilhar responsabilidade entre universidade e escola na formação de professores (CONKLING e HENRY, 2002).

O projeto descrito por Conkling e Henry (2002) se insere na perspectiva formativa do *Professional Development School* (PDS) defendida por Zeichner (1993, 1995). Sob o ponto de vista da educação musical, o projeto desenvolveu uma complexidade de competências guiadas por duas questões essenciais:

- O que significa ter musicalidade (*musicianship*) para ensinar?
- O que significa pensar como um educador musical?

Essas duas perguntas, indiretamente, questionam os saberes docentes para o desenvolvimento profissional do professor de música. Para os pesquisadores, os alunos em estágio respondem a essas questões ao observarem a ação docente do professor cooperante e dos colegas em situações reais de aprendizagem docente.

No caso do desenvolvimento profissional colaborativo, a efetividade do ensino e da aprendizagem docente depende, ainda, do questionamento dos estagiários sobre situações problemáticas que ocorrem em contexto de ensino e aprendizagem (CONKLING e HENRY, 2002, p. 10). Para Conkling e Henry (2002) a participação no projeto transformou todos os envolvidos no projeto, tornando-os mais reflexivos para questionar suas próprias teorias.

No Brasil, os trabalhos de Cereser (2003, 2004) e Mateiro (2003) investigaram licenciandos em música no final do curso e em atividades de estágio. As pesquisadoras levantam questões semelhantes aos trabalhos internacionais, e também apontam para propostas reflexivas e colaborativas para a formação de professores de música. As pesquisas relatam, entre outros aspectos, os saberes, os problemas e os dilemas que os estagiários enfrentam, freqüentemente, em sua prática de ensino. Os entrevistados de Mateiro (2003) e Cereser (2003), por exemplo, consideram que o conhecimento musical, como prática instrumental e vocal, é um saber imprescindível para ensinar música. No entanto, em sua ação pedagógica, os licenciandos demonstram não compreender o significado pedagógico desse conhecimento, e não realizam a sua transformação pedagógica para a situação de ensino e de aprendizagem musical. Basicamente, as pesquisas constataam que os alunos repetem os modelos vivenciados, e muitas vezes apreendidos em observações de aulas de outros professores. Na área educacional, é consenso que os alunos de licenciatura demonstram uma intenção de transformar suas práticas pedagógicas e buscam alternativas mais satisfatórias para o seu desenvolvimento profissional (CERESER, 2003). Conhecer o pensamento dos estagiários de música sobre sua formação e sua atuação docente tem se configurado como um caminho investigativo significativo para a autoavaliação dos programas e modelos formativos dos cursos de formação de professores.

1.4.2 O estágio docente nos documentos oficiais brasileiros

Legalmente, a atividade de estágio docente é orientada pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e pelo conjunto de

documentos normativos promulgados pelo CNE²³: os pareceres CNE/CP 009/2001, CNE/CP 28/2001, e as resoluções CNE/CP nº 1/2002 e CNE/CP nº 2/2002²⁴. O texto dos documentos legais destaca, de modo geral, princípios básicos para a formação de professores, que refletem na orientação da atividade de estágio para os cursos de licenciatura.

A LDBEN/96 destaca alguns princípios gerais como: 1) a base nacional comum para a educação; 2) a identidade das licenciaturas; e 3) o isomorfismo. O primeiro princípio se refere à necessidade de uma base nacional comum para a educação brasileira, tanto no âmbito da educação básica²⁵ quanto no âmbito da formação de professores. Essa proposta implica dar uma unidade aos cursos de formação de professores, implementando a qualificação profissional e a avaliação dos professores em nível nacional. Uma base nacional comum para os cursos de formação de professores implica o segundo princípio: uma identidade formativa para os cursos de licenciatura. Nesse sentido, o documento vem ao encontro das reivindicações dos profissionais da área, uma vez que diferencia os cursos de licenciatura dos cursos de bacharelado, e extingue com a formação docente historicamente conhecida por 3+1²⁶ (PEREIRA, 1999/2000; PIMENTA, 1999; PIRES, 2003; CURY, 2004).

O documento ainda adota um terceiro princípio: o isomorfismo. Esse princípio pode ser interpretado sob dois aspectos: o primeiro se refere à aproximação entre a instituição formadora e à realidade dos contextos educacionais brasileiros, especialmente, a educação básica; e o segundo aspecto se refere à co-relação entre os princípios pedagógicos da formação e os princípios pedagógicos que os professores deverão desenvolver em sua ação docente na educação básica, ou

²³ CNE – Conselho Nacional de Educação

²⁴ Recentemente, após a aprovação da Resolução CNE/CP nº 1 de 15/05/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, o CNE/CES apreciou o Parecer CNE/CP nº 5 de 04/04/2006, que aprecia a Resolução CNE/CP nº 2/2002, dando nova orientação sobre a carga horária dos cursos e dos estágios supervisionados nos cursos de formação de professores para o ensino fundamental séries finais, ensino médio e ensino técnico.

²⁵ O termo Educação Básica, no corpo da LDBEN 9394/96, engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

²⁶ Formação Docente 3+1 foi assim denominada por causa do modelo das primeiras licenciaturas criadas na década de 1930 dentro das faculdades de filosofia. Nesse esquema formativo o aluno cursava por três anos as disciplinas de conteúdo e depois, durante um ano, cursava as disciplinas de natureza pedagógica (PEREIRA, 1999/2000).

seja, entre o “aprender a ensinar” e “o ensinar”. A qualificação da formação de professores nos documentos é, pois, compreendida, segundo Cury (2004), não apenas como uma formação teórica, mas também como uma forma de inserção na carreira profissional (p.2).

Os pareceres e resoluções do CNE promulgam as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Nesses documentos, o debate entre a formação baseada na racionalidade técnica e a formação baseada na racionalidade prática é tema de reflexão, sendo abordado consoante as inovações educacionais difundidas na literatura nacional e internacional (PEREIRA, 1999/2000; LIBÂNEO e PIMENTA, 1999/2000).

O modelo emergente formativo baseado na racionalidade prática e na formação prático-reflexiva é o modelo de referência. Esse modelo adota a reflexão sobre a prática e sobre as situações concretas de ensino e aprendizagem como foco de aprendizagem docente. Isto não significa uma desvalorização da teoria, mas uma nova significação desta. Nessa concepção, o estagiário reflete criticamente sobre sua situação pedagógica e embasa o seu conhecimento prático no diálogo teoria-prática. Libâneo e Pimenta (1999/2000) sustentam que os professores, nessa perspectiva formativa, devem saber mobilizar os conhecimentos da teoria para investigar a própria prática, a fim de desenvolver uma atitude crítica e reflexiva e transformar seus saberes-fazeres num processo contínuo de construção de suas identidades como profissionais professores.

Portanto, na documentação legal (Brasil, 1996, 2001, 2002, 2006), a integração teoria e prática tem como objetivo orientar as atividades de estágio no sentido de articular o saber acadêmico e a prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas na prática docente. Nesse sentido, se identifica uma valorização do conhecimento prático dos estagiários e de seus saberes experienciais. A formação de professores passa a observar os seguintes princípios: 1) compreender a docência como base da formação; 2) fortalecer a articulação entre as instituições formadoras e o sistema educacional; 3) reconhecer e valorizar o conhecimento prévio do aluno; 4) considerar

a formação profissional do professor como um *continuum* que envolve a formação inicial e a formação continuada.

O discurso legal, também, valoriza a prática investigativa e a ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades para a atuação profissional. Assim, o parecer 009/2001 propõe seis eixos norteadores para a matriz curricular dos cursos de formação de professores, sendo que o sexto eixo, específico da articulação teoria-prática, contempla a prática de ensino e o estágio supervisionado. Esse sexto eixo defende como princípios formativos: 1) a reflexão sobre o fazer, e o fazer gerado a partir da reflexão – saber, saber fazer e compreender o que faz; 2) a igualdade de tratamento para a prática e a teoria, sem grau de valor, hierarquia ou prioridade; 3) a prática de ensino articulada com o restante da formação e não somente no fim do curso; 4) o estímulo à prática de ensino em situações pedagógicas em que os licenciandos mobilizem tanto os conhecimentos aprendidos, como também outros, de diferentes tipos e oriundos de diferentes fontes sociais.

Portanto, o modelo formativo proposto no texto dos documentos oficiais adota a retórica da literatura inovadora de formação de professores, que têm como referência a racionalidade prática. Assim, a reflexão-crítica é atributo necessário para as atividades de estágio, sendo a atitude de pesquisa considerada procedimento metodológico indicado para desenvolver a razão e a ação pedagógica dos licenciandos (PIMENTA e LIMA, 2004).

Formar o professor prático-reflexivo, crítico e pesquisador de sua prática pressupõe, pois, dotá-lo de saberes específicos para ensinar. Esses saberes têm uma natureza própria e envolvem uma pluralidade de conhecimentos e habilidades construídos e desenvolvidos ao longo de uma trajetória de vida como aluno e como professor. A seguir, apresento os conceitos teóricos, oriundos do campo dos saberes docentes, que orientam esta pesquisa: ação pedagógica; a natureza e tipologia dos saberes docentes, em que se destaca o conceito de saberes experienciais; e os saberes da ação pedagógica.

2 A AÇÃO PEDAGÓGICA, OS SABERES DOCENTES E OS SABERES DA AÇÃO PEDAGÓGICA

Toda geração adulta propõe àquelas que a seguem um corpo de saberes, de atitudes, de maneiras de fazer, de crenças, próprio à sua cultura; toda geração adulta cria um conjunto de meios, de processos e de procedimentos para integrar a geração crescente à cultura que será a sua. Trata-se de um movimento quase natural de toda a sociedade. Para tanto, pelo menos nas sociedades como as nossas, uma corporação de ofício especializada, os professores, foi formada a fim de exercer essa responsabilidade que ultrapassa o quadro demasiado estreito da família e que não pode mais ser deixada ao acaso (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 387).

Ensinar, na concepção de Gauthier *et al.* (1998) compreende a transmissão de um corpo de saberes considerados significativos e legítimos por uma sociedade para suas gerações futuras. O papel educar as novas gerações é responsabilidade dos professores no âmbito das instituições de ensino. O estágio docente, nesse contexto, representa um processo de aprendizagem e de inserção profissional no que Gauthier e colaboradores definiram como “corporação de ofício especializada”. Portanto, no contexto formativo e interativo do estágio, a ação pedagógica dos estagiários é um dos focos de interpretação e compreensão desse processo de aprendizagem docente. É na ação pedagógica que os estagiários, para desenvolverem suas atividades e funções pedagógicas para ensinar, mobilizam e socializam saberes.

Nesse sentido, os saberes que os estagiários mobilizam para efetivar sua ação pedagógica definem um conjunto de elementos racionais, práticos, éticos e sociais que distinguem o trabalho docente do trabalho de outras profissões. Esse repertório de conhecimentos, quando validados e legitimados na socialização profissional, são denominados por Gauthier *et al.* (1998) de saberes da ação pedagógica. Assim, os conceitos de ação pedagógica, saberes docentes e de saberes da ação pedagógica compõem a orientação teórica e o diálogo interpretativo com os dados empíricos desta pesquisa.

Cada um desses três conceitos estabelece uma rede de significados e de conceitos própria, ampla e diversificada, que apresenta pontos de contato entre si. A

partir desse referencial teórico, a ação pedagógica dos estagiários é compreendida como ação geradora e mobilizadora de saberes que são significados e validados como saberes da ação pedagógica. Esta dinâmica discursiva se apóia na compreensão da natureza dos saberes docentes e de suas tipologias conforme foram sistematizados por Shulman, (1987, 2004), Tardif (2002), Gauthier *et al.* (1998) e Pimenta (1999). A partir dessa literatura, o conceito de saberes docentes e o conceito de ação pedagógica convergem para o conceito de saberes da ação pedagógica que é essencial para a argumentação teórica que emerge dos dados empíricos. Assim, neste capítulo, cada um dos conceitos é abordado de forma independente, interdependente e complementar.

O termo ação pedagógica é muito utilizado pela literatura consultada e está associado às ações realizadas pelo professor para desenvolver o processo interativo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Ele será tratado sob a ótica dos trabalhos de Shulman (1986, 1987, 2004), Gauthier *et al.* (1998), Tardif (2002), Tardif e Lessard (2005) que dialogam com as contribuições teóricas de Pimenta e Lima (2004), Altet (2000, 2001), Pacheco (1995), Sacristán (1999) e Charlot (2000).

O conceito de saberes docentes apresenta um corpo teórico sistematizado nos trabalhos de Tardif (2000, 2002), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Tardif e Gauthier (2001) e Tardif e Lessard (2005). Esses trabalhos dialogam com os trabalhos de Gauthier *et al.* (1998), Shulman (1986, 1987, 2004), Pimenta (1999) e Altet (2000, 2001). Os autores concordam que a docência, na busca por sua profissionalidade, como o faz outras profissões, necessita de um corpo de saberes que a caracterize. Sob esse aspecto, eles identificam a natureza dos saberes dos professores e apresentam categorias e tipologias de saberes, que se aproximam e são de natureza distinta e complementar. Nessa sistematização, se destacam os saberes experienciais como um tipo de saber sincrético formado por todos os demais e com uma natureza própria (TARDIF, 2002).

Gauthier e seus colaboradores (1998) cunham e delimitam o conceito de saberes da ação pedagógica. Eles partem da definição genérica de saberes docentes, que identificam como reservatório de conhecimentos do professor, mas se

concentram nos saberes mobilizados e produzidos na ação pedagógica. Em suas palavras:

[...] a pesquisa sobre os saberes docentes não precisa estudar necessariamente o conjunto dos conhecimentos dos professores. [...] [Ela] concentra a sua atenção sobre um tipo particular de saberes: aquele adquirido para e/ou no trabalho e mobilizado tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino (GAUTHIER *et al.*, 1998).

O conceito de saberes da ação pedagógica de Gauthier *et al* (1998) está fundamentado na razão prática que os autores reconhecem como razão pedagógica. Nesse sentido, seu trabalho investigativo e teórico se aproxima das discussões de Shulman (1987) e Wilson, Shulman e Richert (1987) sobre os processos de raciocínio pedagógico e ação dos professores²⁷.

A seguir apresento: o conceito de ação pedagógica; a natureza e tipologia dos saberes docentes, em que discuto o conceito de saberes experienciais; e o conceito de saberes da ação pedagógica. Esses três conceitos orientaram a interpretação e o diálogo teórico desta pesquisa. Nesta apresentação, a divisão dos três conceitos por tópicos tem função didática e discursiva na argumentação desta tese.

²⁷ The processes of pedagogical reasoning and action (SHULMAN, 1987, 2004; WILSON, SHULMAN, RICHERT, 1987).

2.1 A ação pedagógica dos professores: uma ação humana, com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos.

A análise da ação tem uma grande virtualidade para nós. Por um lado, nos é mostrada como unidade de análise apropriada ao fato de que a educação tem sentido mais genuíno, é a ação de pessoas, entre pessoas e sobre pessoas (SACRISTÁN, 1999).

O termo ação pedagógica é empregado pela literatura investigada para identificar o conjunto de ações docentes, ou atos pedagógicos, ou atividades que os professores realizam no processo de ensino e aprendizagem. Pimenta e Lima (2004) definem o termo de ação pedagógica da seguinte forma:

[...] denominamos ação pedagógica as atividades que os professores realizam no coletivo escolar supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais orientadas e estruturadas. Tais atividades têm por finalidade a efetivação do ensino e da aprendizagem por parte dos professores e alunos. Esse processo de ensino e aprendizagem é composto de conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas, humanas; enfim, utiliza-se de mediações pedagógicas específicas (p. 42).

As autoras entendem que as ações pedagógicas são articuladas por três tipos interativos de atividades materiais:

1) as interações entre os professores, os alunos e os conteúdos educativos em geral para a formação humana; 2) as interações que estruturam os processos de ensino e aprendizagem; 3) as interações nas quais se atualizam os diversos saberes pedagógicos do professor e nas quais ocorrem os processos de reorganização e ressignificação de tais saberes (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 43).

O conceito de ação pedagógica, segundo Pimenta e Lima (2004), envolve a compreensão da natureza da ação dos professores na efetivação de seu trabalho docente. Isto significa em compreender que tipo de ação é a ação realizada pelos professores em sua prática educativa. No contexto da prática docente, o conceito de ação se fundamenta na filosofia aristotélica e é entendido como uma condição essencial do ser humano, o que significa dizer, citando Sacristán (1999), que “agimos de acordo com o que somos e naquilo que fazemos é possível identificar o

que somos” (p. 31). Nesse sentido, a partir de Sacristán²⁸ (1999) destaco, a seguir, as características da ação humana que ajudam a compreender o conceito de ação pedagógica utilizado nesta pesquisa. Essas características são compartilhadas por Gauthier, *et al.* (1998), Tardif (2002) e Pimenta e Lima (2004).

Em primeiro lugar, toda ação é pessoal, pois se refere aos sujeitos e seus modos de pensar, suas crenças e valores, sua afetividade, seus comportamentos, seus saberes, suas expectativas, seus objetivos e metas, sua visão de mundo. No entanto, os sujeitos interagem entre si, o que implica a segunda característica: toda ação é social, ela se relaciona com as ações de outros seres humanos. Essa afirmação implica três princípios: a) a ação é social porque é interativa, pois se dá em interação com outros e apresenta um caráter intersubjetivo; b) a ação é social porque ela é compartilhada e apresenta aspectos comuns a grupos coletivos como ocorre com os professores; c) ação é social porque pode ser a ação de uma empresa, de um movimento social. Toda ação possui um movimento, pois visa à um fim, um objetivo. Esse terceiro elemento é essencial para compreender o sentido da ação pedagógica, que implica reconhecer, nas palavras de Sacristán (1999) que a:

[...] intencionalidade é a condição necessária para a ação, e compreender esse elemento dinâmico e motor é fundamental para qualquer educador, especialmente em um contexto de valores imprecisos e de rotinas estabelecidas diante de desafios importantes que exigem respostas comprometidas (p. 33).

Como gera movimento, a ação possui um sentido ou uma significação que é sua quarta característica. O sentido da ação está relacionado com o agente e sua intenção, o que equivale dizer que a ação tem sentido para quem age, e esse sentido é que dota a ação de uma razão, de uma justificativa. Sacristán (1999) afirma que a “compreensão da ação para a educação provém, pois, de seu entendimento como algo dotado de sentido, de significado e de valor; algo que se compreende por alguma razão, que tem um fim” (p. 33).

²⁸ As características da ação sistematizadas por Sacristán estão também presente nas obras de Gauthier *et al.* (1998) e Tardif (2002).

Portanto, a ação depende de um motivo para agir, para mobilizar-se²⁹ e esse motor é a vontade, o querer, sua quinta característica. Essa afirmação implica o entendimento de que as ações humanas não são movidas por razões externas ao agente, mas por razões internas, ou seja, a vontade ou o desejo de agir³⁰. A vontade que gera uma ação não tem uma natureza objetiva ou técnica, ela depende de uma razão prática, diferente da razão do conhecimento científico e da razão artesanal. A razão prática é, segundo Sacristán (1999) um “jogo combinado do desejo e da razão” para desencadear e manter o movimento da ação, pois o agir bem é o seu próprio fim. Para os gregos, essa sexta característica, a razão prática é própria das ciências humanas e se orienta pela prudência (*phronêsis*), que delibera sobre a melhor escolha para fazer o bem. A razão prática concede ainda à ação uma sétima característica, um caráter consciente e reflexivo, pois os sujeitos para agir com prudência precisam julgar e deliberar no próprio agir. Por fim, as ações apresentam um componente cognitivo que lhe é inerente e que desempenha diferentes funções e atividades. Para realizar essas funções e atividades os agentes mobilizam saberes (TARDIF, 2002).

As ações, portanto, visam objetivos, fins e meios, implicam a consciência e deliberação dos agentes sobre suas escolhas, que apoiam em saberes e conhecimentos. Tardif (2002) afirma que os saberes implicados nas ações são plurais e de natureza diversa relacionados com diferentes concepções e tipos de ações e de saber. Para ele, a discussão sobre a natureza da ação docente, coloca em análise três concepções de prática educativa: a artística, a técnica e a interativa.

A primeira delas, a artística, identifica o professor como artesão ou o profissional que: 1) tem uma representação geral do objetivo que quer atingir; 2)

²⁹ Os motivos que movem a ação humana caracterizam um tema fundamental da Filosofia, sendo compartilhado, também, por outras áreas do conhecimento como a Psicologia, a Sociologia e a Educação ao longo da história do pensamento humano. Portanto, neste estudo não me detenho a discutir a natureza dos motivos da ação humana, por isso, trato a questão a partir de pressupostos reconhecidos e adotados na área da educação.

³⁰ Charlot (2000) diferencia mobilização de motivação. Para ele a motivação está relacionada com fatores ou motivos externos ao agente que motivam a ação, um prêmio por exemplo; enquanto a mobilização está relacionada com fatores internos ao agente e trata-se das vontades, dos desejos, que ele chama de móbiles. Nesse sentido, ele afirma que mobilizar é pôr recursos em movimento como também “engajar-se em uma atividade originada por móbiles, porque existem ‘boas razões’ para fazê-lo” (p. 55). Contudo, Charlot (2000) chama atenção para o fato que as ações humanas apresentam uma relação dialética entre o móbiles internos (desejo) e os motivos externos.

possui um conhecimento adquirido sobre o material com o qual trabalha; 3) age baseando-se na tradição e em modelos comprovados de sua arte; 4) age acreditando em sua habilidade pessoal; e 5) age guiando-se pela experiência, pelos *habitus*, ou seja, truques, macetes, maneira-de-fazer, comprovados pelo tempo e pelos êxitos sucessivos (TARDIF, 2002, p.159). A prática educativa técnica se fundamenta em saberes objetivos, positivistas, externos à ação docente. Nesse tipo de modelo de ação o professor mobiliza duas formas de saber: 1) o saber moral e prático relativo às normas, regras, valores e finalidades da prática educativa; 2) um saber técnico-científico relativo ao conhecimento das ciências da educação e ao controle dos fenômenos educacionais (TARDIF, 2002, p.163). No último modelo, a ação é interativa e a prática educativa se fundamenta na ação dialógica e comunicativa, pois o objeto da ação docente não é material mas humano. Nas palavras de Tardif (2002) “ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações” (TARDIF, 2002, p. 167).

Portanto para Tardif (2002) e Gauthier *et al.* (1998) o saber docente é um saber de natureza argumentativa e comunicacional, pois julga com base na ação interativa e na contingência, mobilizando diversos saberes. Ele é, pois, um saber que julga com vistas à um fim, ou como afirma Contreras (2002), os professores em sua prática docente cumprem uma função social, que exige uma razão prática e um juízo ético. Portanto, julgar na contingência e tomar decisões em situação é inerente à ação pedagógica e aproxima o saber docente da prudência (*phronêsis*). Nesse sentido, a razão que fundamenta a ação pedagógica é uma razão prática ou, segundo os autores: “uma razão que visa não o conhecimento puro, mas a ação” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 349).

Na prática docente, a ação pedagógica exige que o professor julgue e tome decisões em situação. Para isso, a ação pedagógica está submetida às funções interativas de gestão da matéria³¹ e gestão de classe que norteiam o processo de ensino e aprendizagem (GAUTHIER *et al.*, 1998). Essas funções nascem do

³¹ O termo gestão da matéria é uma abstração criada por Gauthier e colaboradores com base no trabalho de Doyle que trata de ensino de conteúdos.

trabalho interativo do professor, que ao ensinar interage com o conhecimento a ser ensinado e com os alunos em sala de aula, para transformá-los, julgando e deliberando no caráter contingente das relações em sala de aula.

Gauthier *et al.* (1998) entendem que as funções pedagógicas exercidas pelos professores podem ser agrupadas em três fases distintas de sua ação pedagógica: 1) pré-ativa ou de planejamento; 2) interativa ou fase das interações em sala de aula para efetivar o processo de ensino e aprendizagem; 3) e pós-ativa, ou fase de avaliação das aprendizagens e da ação pedagógica. Essa divisão por fases da ação pedagógica é consenso na literatura consultada e está relacionada com o caráter intencional, ativo e reflexivo da ação pedagógica. Sacristán (1999) afirma que esse processo é cíclico e não linear, podendo variar e integrar de formas distintas e complementares esses três momentos. Shulman (1987, 2004), e Wilson, Shulman e Richert (1987) também têm uma visão cíclica do desenvolvimento da ação pedagógica, que eles denominam de modelo de raciocínio pedagógico e ação. Em suas palavras:

Ensinar, começa com um ato de razão, continua com um processo de raciocínio [ou argumentação], culmina na performance de comunicar, arrancar, envolver ou seduzir e pensar sobre algo mais antes que o processo inicie novamente. [...] Na discussão sobre ensinar que se segue, nós enfatizaremos ensinar como compreensão e raciocínio, como transformação e reflexão (SHULMAN, 2004, p. 233, tradução nossa)

O modelo de Shulman apresenta seis etapas do raciocínio pedagógico: 1) compreensão; 2) transformação; 3) instrução; 4) avaliação; 5) reflexão; 6) nova compreensão. A seguir apresento uma análise interpretativa que integra as três fases da ação pedagógica às etapas do raciocínio pedagógica de Shulman (1987, 2004).

Desse modo, para os autores investigados, a pré-ação docente é o momento de reflexão sobre como realizar o ensino, a fase de planejamento do trabalho docente. Nessa fase, o professor mobiliza seus saberes que envolvem: conhecimentos específicos da matéria a ser ensinada; conhecimentos sobre os alunos e seu contexto sócio-cultural; conhecimentos curriculares; conhecimentos pedagógicos; conhecimentos experienciais como aluno e como professor. Segundo

Shulman (1987, 2004), é fase de seleção, estruturação e organização do processo de ensino e aprendizagem, em que o professor desenvolve um processo racional que envolve a compreensão e transformação do conteúdo a ser ensinado, visando adequá-lo ao nível de aprendizagem de seus alunos. Para ele, essa compreensão e essa transformação pedagógica abrange quatro etapas de planejamento: 1) a preparação do conteúdo a ser ensinado, ou seja, a interpretação e a análise crítica desse conteúdo, a sua relação com o repertório curricular, a clarificação de objetivos e propostas de ensino e aprendizagem, e a seleção ou escolha de métodos de ensino, estratégias de ensino e princípios pedagógicos; 2) a representação desse conteúdo com base em analogias, metáforas e exemplos que aproximam o aluno do conteúdo a ser aprendido, que; 4) a adaptação desses conhecimentos às características dos alunos, como diferenças sócio-culturais, idade e linguagem; 5) a formatação dos conhecimentos a serem ensinados às características individuais dos alunos em sala de aula.

Na ação interativa, o professor age em situação de ensino e aprendizagem. Ele interage com os alunos e media e verifica a aprendizagem. Segundo Shulman (1987, 2004) é a fase de instrução, ou a fase observável da ação pedagógica e inclui grande parte dos saberes pedagógicos como: organizar e gerenciar a classe; apresentar o conteúdo; interagir com os alunos com meio de perguntas e respostas, jogos de sedução e regras de conduta e comportamento; acompanhar e verificar as aprendizagens; entre outros (SHULMAN, 1987, 2004; GAUTHIER *et al.*, 1998)

A última fase, pós-ativa, envolve as duas anteriores, e segundo Shulman (1987, 2004), ela está baseada em ações de avaliação, reflexão e de nova compreensão. A avaliação está direcionada à auto-avaliação do professor sobre o processo de ensino e aprendizagem. Ela envolve a interpretação e compreensão das aprendizagens e não aprendizagens ocorridas na fase de instrução. De certo modo, ela se orienta para a fase seguinte de reflexão. Essa fase corresponde à reflexão-sobre-a-ação, em que o professor tem a oportunidade de se afastar de sua ação pedagógica e refletir sobre as situações pedagógicas vivenciadas em sala de aula e sobre a relação dialética entre seu planejamento e suas ações (SHULMAN, 1987, 2004; GAUTHIER *et al.*, 1998). Essa fase envolve a mobilização de saberes de origem teórica e prática, bem como a reflexão sobre as razões e os fins das

ações realizadas. O processo reflexivo transforma e gera saberes da ação pedagógica, que podem ser identificados por Shulman (1987, 2004) como fundamentos de uma nova compreensão pedagógica. Segundo o autor essa compreensão nem sempre ocorre intuitivamente, ela deve ser trabalhada no processo reflexivo e na mobilização de saberes. Segundo Shulman (1987, 2004), o processo de desenvolvimento da ação pedagógica que ele descreve, não representa estágios fixos e absolutos, mas visa apresentar um modelo de integração da razão e da ação pedagógica dos professores.

Nesse sentido, a ação pedagógica não é somente atuação e nem é destituída de reflexão, ao contrário, é um processo que envolve a articulação entre reflexão e ação, entre pensar e agir. Por isso, é um processo cíclico em forma de espiral que envolve reflexão-ação-reflexão durante todo o desenvolvimento do trabalho docente do professor.

2.2 O conceito de saberes docentes, sua natureza e suas tipologias

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer (TARDIF, 2002, p.11).

Tardif (2002) define o conceito de saberes docentes como uma diversidade de conhecimentos, competências e habilidades que caracterizam e devem ser inerentes ao profissional professor. Para ele, a natureza dos saberes dos professores está diretamente relacionada com a natureza de seu trabalho docente. Nas palavras de Tardif (2002)

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (p.11)

Portanto, os saberes docentes são saberes relativos ao trabalho docente, ou seja, são saberes mobilizados para, na e sobre a prática docente. A afirmação de Tardif (2002) implica sua proposta para uma epistemologia da prática profissional, em que ele indaga sobre: 1) o que são os saberes docentes; 2) que tipos de saberes são desenvolvidos pelos professores; 3) qual a natureza desses saberes; 4) como esses saberes são adquiridos; 5) qual é o peso e o papel dos saberes dos professores; e, finalmente 6) como os saberes dos profissionais em atuação (os práticos) podem contribuir para a formação de futuros profissionais.

Em suas pesquisas, ele ouviu professores primários e secundários, e abordou o docente como sujeito de sua prática e imerso nas múltiplas dimensões do seu trabalho docente. Sob esse enfoque, ele analisa o trabalho do professor de forma contextualizada e articulada com as realidades sociais, organizacionais e humanas da profissão (TARDIF, 2002; TARDIF e LESSARD, 2005).

O trabalho de Tardif está Integrado ao trabalho de Gauthier e colaboradores no *Groupe de Recherche Interuniversitaire sur les Savoirs et l'École* – GRISÉ³².

³² Grupo de Pesquisa Interuniversitário sobre os Saberes e a Escola, GPISE (tradução nossa).

Esse grupo de pesquisa vem realizando uma série de pesquisa com o intuito de descrever e analisar os saberes dos professores (TARDIF e GAUTHIER, 2001). Segundo Tardif e Gauthier (2001) os trabalhos do grupo estão vinculados a duas linhas de pesquisa: 1) uma delas é voltada para uma perspectiva sócio-histórica, que estuda a evolução dos conteúdos e das formas desses saberes nas escolas e nas instituições de formação de professores; e 2) a outra perspectiva de análise é centrada no âmbito sócio-profissional do trabalho do professor, e visa discutir a natureza e o uso dos saberes docentes, a partir das restrições sociais, políticas e econômicas que os delimitam (p. 186).

Assim, com o intuito de definir e delimitar uma base científica para os saberes dos professores, Tardif e Gauthier procuram definir o saber que identifica o professor. Eles reconhecem a dificuldade de definição do termo saber, que está associado à uma diversidade de conceitos e concepções no campo científico, filosófico, sociológico e, inclusive, na formação de professores. Nesse sentido, eles procuram identificar uma noção de saber que obedeça a uma exigência de racionalidade e tenha uma natureza específica. Eles não ignoram a diversidade de categorias e concepções de saber que emergem das pesquisas sobre a formação de professores (conhecimento prático, conhecimento tácito, saber-fazer, saber-ser, etc), mas procuram limitar o conceito de saber a racionalidade prática. Para isso, eles justificam e fundamentam seu pensamento teórico no saber argumentativo como mencionado anteriormente. O saber como razão comunicativa é definido a partir da diferenciação entre três concepções de saber: a subjetividade, o julgamento e a argumentação (GAUTHIER *et al.*, 1998; TARDIF, 2002).

A subjetividade está ligada historicamente ao sujeito racional, que apresenta uma certeza objetiva baseada em uma intuição intelectual ou numa representação intelectual. Nesse modelo de saber predomina a lógica matemática, ou o saber científico (GAUTHIER *et al.*, 1998; TARDIF e GAUTHIER, 2001). O saber como julgamento é o resultado de uma ação do intelecto, do raciocínio, pois é o ato de julgar se uma asserção é verdadeira ou não. Ele está limitado ao julgamento de fato, baseado na verdade, e caracteriza um saber positivo que exclui os valores, as vivências e as ideologias. Por fim, o saber como argumentação é um tipo de saber que se direciona para o outro e se concretiza na atividade discursiva, pois consiste

na validação de argumentos que justificam as ações humanas. Este tipo de saber é fundamentado numa razão comunicativa, nas discussões e argumentações utilizadas no processo de compartilhar idéias e experiências que visa um entendimento comum (GAUTHIER *et al*, 1998; TARDIF e GAUTHIER, 2001).

Portanto, para Tardif e Gauthier, o saber dos professores se fundamenta na terceira categoria de saber: na argumentação. Em suas palavras, eles alegam que as pesquisas sobre os saberes docentes devem se restringir:

Aos discursos e às ações cujos locutores, os atores, são capazes de apresentar uma ordem qualquer de razões para justificá-los. Saber qualquer coisa ou fazer qualquer coisa de forma racional é ser capaz de responder às questões “Por que você diz isso?”, “Por que faz isso?”, oferecendo razões, motivos, justificações suscetíveis de servir de validação ao discurso ou à ação (TARDIF e GAUTHIER, 2001, p. 195).

Essa concepção de saber se fundamenta numa razão prática, direcionada a um fim, que se efetiva numa *práxis*, e por isso é reflexiva e interroga a si mesma. Portanto, ele provém da reflexão na e sobre a prática, em sua dimensão interna e externa, porque está mergulhado numa trama de influências sociais, culturais, políticas e econômicas. Segundo Gauthier *et al.* (1998) eles são saberes da ação pedagógica, que exigem um tipo de julgamento, cuja finalidade é o ensino. Ensinar envolve tomar decisões quanto ao conteúdo a ser ensinado e quanto ao gerenciamento das situações em sala de aula. Nesse sentido, exige a mobilização de diversos saberes, oriundos de diferentes fontes, e que auxiliam o professor a julgar, tomar decisões e argumentar sobre suas ações. Esses saberes compõem um reservatório de conhecimentos para ensinar (GAUTHIER *et al.*, 1998; TARDIF e GAUTHIER, 2001). A seguir apresento a natureza dos saberes docentes.

2.2.1 A natureza dos saberes dos professores

Para Tardif (2002), os saberes que os professores mobilizam na sua ação docente cotidiana apresentam certas características básicas que identificam o professor e o seu trabalho. Ele afirma que esses saberes são gerados e mobilizados numa malha de relações sócio-culturais, em que o professor é produtor e criador de seu próprio processo profissional. Sendo assim, para Tardif (2002) e Gauthier *et al.* (1998) o saber dos professores está fundamentado no seu trabalho interativo e nas suas ações docentes. A relação entre o saber e o trabalho docente implica, ainda, a natureza humana do trabalho docente, ou seja: um trabalho cujo objeto são seres humanos, que se refere a saberes humanos a respeito de seres humanos. Nesse sentido, os saberes docentes estão ligados às questões de valores, ética, afetividade e de tecnologia de interação.

O caráter humano das ações docentes define a natureza dos saberes docentes que podem ser caracterizados como: 1) pessoal e social; 2) plural e heterogêneo; 3) temporal; e 4) situacional. Os saberes são pessoais e sociais, porque estão vinculados ao sujeito e inseridos em um contexto social, configurando um saber que, apesar de específico a cada professor se mostra relacional e dialógico com a sociedade³³. O argumento de Tardif está centrado na idéia de que o saber é também social, pois se constrói numa relação dialética entre o *ego* e o *alter*, ou seja, numa relação entre a subjetividade e a intersubjetividade. Assim, o saber é social porque é: 1) um saber compartilhado coletivamente; 2) subordinado e pertencente a um sistema; 3) social porque visa uma prática social; 4) vinculado a um processo histórico e cultural; e 5) é adquirido no contexto de uma socialização profissional (TARDIF, 2002). O saber dos professores não é “foro íntimo”:

³³ Ao caracterizar os saberes docentes como pessoal e social, Tardif (2002) alerta para dois tipos de perigo: o mentalismo e o sociologismo. O mentalismo representa um saber centrado, preferencialmente, nos processos mentais, cognitivos e no subjetivismo. O termo sociologismo é usado por Tardif para se referir aos estudos sociológicos que enfatizam os processos sociais em detrimento do sujeito na “construção concreta do saber”, vinculando o processo exclusivamente ao contexto social. (TARDIF, 2002, p. 14 - 15). No mentalismo, portanto, a ênfase dos saberes é dada ao cognitivismo do sujeito ignorando o seu contexto social. O sociologismo, por sua vez, enfatiza as práticas sociais externas e anula a contribuição do indivíduo.

(...), mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola) enraizado numa instituição e numa sociedade (TARDIF, 2002, p. 15).

A dimensão plural dos saberes, segunda categoria desta análise, implica a constatação que o saber docente é formado de vários saberes adquiridos em diferentes fontes sociais. Tardif (2002) identifica as seguintes fontes sociais: a sociedade; a instituição escolar; os outros atores educacionais; as universidades; a família e os amigos, etc. Essa diversidade forma o que Gauthier *et al.* (1998) denominam de “reservatório de conhecimentos” dos professores. Esse “reservatório de conhecimentos” docentes é amplo e abrange saberes pré-profissionais, saberes profissionais e saberes que constituem a cultura pessoal do professor. No caso da ação pedagógica, propriamente dita, os saberes que os professores mobilizam para, no e após o processo de ensino e aprendizagem constituem o seu “repertório de saberes”. Eles compreendem basicamente, os saberes adquiridos: 1) na formação universitária específica; 2) na socialização profissional; 3) na instituição escolar e na sala de aula; 4) no trabalho docente; 5) numa tradição pedagógica.

Shulman (1987, 2004), ao propor uma base científica para os saberes docentes, também, identifica quatro fontes sociais dos saberes: 1) a universidade ou instituições formadoras em seus conteúdos disciplinares (*scholarship in content disciplines*); 2) os materiais e locais institucionalizados do processo pedagógico (currículo, livros didáticos, organização escolar e financeira, e a estrutura da profissão docente); 3) a pesquisa na área educacional que direta ou indiretamente estão implicados na atuação docente; 4) o saber da prática propriamente dita (*wisdom of practice*). Essa diversidade implica afirmar que os professores não usam o “saber em si”, mas os saberes relacionados a determinados grupos sociais e produzidos por eles.

A terceira característica, a temporalidade, pressupõe que o saber docente é adquirido no decorrer de uma história de vida e de uma carreira profissional (TARDIF, 2002, p. 19). Isso implica que ensinar envolve “aprender a ensinar”, ou seja, dominar progressivamente os saberes necessários à prática profissional. Na aprendizagem docente são consideradas as experiências pessoais, na família e na

escola; e a experiência profissional. A experiência como aluno é fonte de crenças, representações e certezas sobre a profissão professor e sobre o que é ser aluno. Essas imagens, crenças, tradições pedagógicas e experienciais interferem na configuração dos saberes (TARDIF, 2002, p. 20). A carreira profissional, por outro lado, incide sobre: a socialização profissional; a consolidação da experiência do trabalho em início de carreira; e às fases de transformação, de continuidade e de ruptura que marcam a trajetória profissional (p. 20-21).

A natureza situacional dos saberes, a quarta categoria, se fundamenta na experiência do trabalho como fundamento do saber. Essa afirmação gera a necessidade de unificação e de recomposição dos saberes no e pelo trabalho (TARDIF, 2002, p. 21). Para isso, a formação de professores deve reconhecer a dimensão contingente do trabalho docente.

Por fim, cabe questionar sobre como os professores amalgamam esses saberes na sua ação docente. Sabe-se que a diversidade contextual do trabalho dos professores provoca uma “hierarquização” de saberes efetuada pelos próprios professores. Nesse sentido, os saberes oriundos da experiência são valorizados e constituem o alicerce, ou a base da prática e da competência profissional, pois segundo Tardif (2002) “essa experiência é, para o professor condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais” (TARDIF, 2002, p. 21).

A natureza dos saberes docentes está, portanto, estruturada em algumas características específicas e intrínsecas à ação docente. Nesse sentido, é um saber fundamentado numa racionalidade prática, que julga, delibera e argumenta segundo os fins do ensino. Essa racionalidade atua no e para o trabalho dos professores e mobiliza diferentes saberes. Os saberes que os professores mobilizam em sua ação pedagógica apresentam características específicas que o identificam. O saber docente é, portanto interativo e voltado para seres humanos; pessoal e social; plural e heterogêneo; temporal; e situacional. Com base nessa caracterização, os autores elaboraram tipologias distintas e similares dos saberes docentes que apresento a seguir.

2.2.2 A tipologia dos saberes dos professores

As pesquisas desenvolvidas no campo de estudo dos saberes docentes, procuraram identificar, também, que tipos de saberes os professores mobilizam em sua ação pedagógica. Nesse sentido, as tipologias e categorias de saberes variam de autor para autor, mas apresentam aspectos convergentes. A seguir, portanto, apresento as categorias de saberes desenvolvidas por Shulman (1987, 2004); Gauthier *et al.* (1998) e Tardif (2002).

Shulman, em seus estudos para fundamentar uma base científica para os saberes docentes, sistematiza e discute, basicamente, sete categorias de saberes docentes. Neste trabalho, destaco a categorização apresentada pelo autor em artigo de 1987. Nessa ocasião, Shulman discute sete categorias de saberes necessários para o desenvolvimento profissional docente (SHULMAN, 1987, p. 8-12).

A primeira dessas categorias é o conhecimento do conteúdo, ou seja, os conhecimentos que devem ser ensinados aos alunos. Esse tipo de conhecimento não é simplesmente adquirido, mas compreendido em sua dinâmica interna: estrutura substantiva (conceitos e princípios da disciplina) e estrutura sintática (regras consideradas legítimas no campo disciplinar). Shulman (1987) enfatiza a necessidade do professor desenvolver a compreensão pessoal desse conteúdo. O conhecimento pedagógico geral, é a segunda categoria, e se refere aos princípios pedagógicos e às estratégias de organização do trabalho docente. Na terceira categoria, Shulman (1987) identifica o conhecimento curricular. Esse conhecimento representa os materiais e programas que compõem a proposta curricular das escolas. Ele é o conhecimento sobre o currículo propriamente dito, e engloba um conjunto de programas de ensino, materiais didáticos e procedimentos de ensino e aprendizagem. Por fim, o conhecimento pedagógico do conteúdo é a quarta categoria apresentada pelo autor, e é considerada uma amalgama de conteúdo e pedagogia que caracteriza, especificamente, a atividade docente. O conhecimento pedagógico dos conteúdos ultrapassa o conhecimento do conteúdo e propõe o conhecimento da matéria para ensinar, estando relacionado ao como fazer (MONTEIRO, 2001). Na quinta, sexta e sétima categorias, Shulman cita,

respectivamente, o conhecimentos sobre os alunos e suas características, o conhecimento do contexto educacional e o conhecimento dos fins e propósitos da educação.

Nessa sua categorização, Shulman (1987) destaca e enfatiza a importância do conhecimento pedagógico dos conteúdos. Ele representa, segundo o autor, a integração conteúdo e pedagogia na compreensão dos temas, problemas e tópicos que são organizados, representados, e adaptados aos diferentes interesses e habilidades dos discentes, sendo apresentados aos alunos (SHULMAN, 1987, p. 8).

Após o trabalho de Shulman, outras reflexões e tipologias foram desenvolvidas e, neste trabalho, destaco os estudos sistematizados por Tardif (2002), Gauthier *et al.* (1998) e Pimenta (1999). Esses autores destacam, com pequenas diferenças de nomenclaturas, as dimensões disciplinar, curricular, pedagógica e experiencial dos saberes docentes.

Tardif com base em suas pesquisas com professores classifica os saberes docentes em quatro categorias básicas: 1) saberes disciplinares; 2) saberes curriculares; 3) saberes da formação profissional; e 4) saberes experienciais. O autor enfatiza que sua tipologia está baseada na origem social dos saberes e na sua integração no magistério. Nessa perspectiva, a experiência cotidiana tem papel primordial na mobilização e transformação desses saberes. Os saberes disciplinares correspondem aos saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Eles se integram à prática docente pela formação inicial e pela formação continuada e são provenientes de diversos campos de conhecimento: saberes da sociedade, da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

A escola constitui a segunda fonte de saberes docentes. Nela professores adquirem e desenvolvem os saberes curriculares, que correspondem, segundo Tardif (2002) aos “discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de conduta erudita e de formação para a cultura erudita” (p. 38). Esses saberes se manifestam, portanto, nos programas escolares,

no currículo, nos métodos de ensino, na ideologia, nos conteúdos etc, sendo que, podem ou não ser produzidos pelos professores. Os saberes da formação profissional, terceira categoria de Tardif, são os saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica. Os primeiros, saberes das ciências da educação, representam um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições formadoras, e são produzidos por cientistas de diversas áreas: Sociologia, Psicologia, Antropologia, Educação, etc. A ideologia pedagógica, na visão deste autor, identifica os saberes produzidos como “doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (p. 37).

A última categoria, os saberes experienciais ou práticos, são aqueles produzidos pelos professores com base no seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Tardif (2002) afirma que esses saberes “se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*³⁴ e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser” (p.39). Os saberes experienciais no contexto sócio-formativo e científico têm sido desvalorizados e não são reconhecidos como saberes legítimos. Nas palavras do pesquisador, esses saberes:

Não estão sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2002, p. 49)

Portanto, em sua dinâmica cotidiana, os saberes experienciais, agem sob situações concretas e inusitadas do dia a dia da sala de aula. Eles não são passíveis de soluções acabadas, mas exigem improvisação e habilidade pessoal. Assim, são saberes singulares, rotineiros ou improvisados, mas que apresentam uma dimensão social, pois podem ser compartilhados entre os pares. Nessa perspectiva, esses saberes têm como “objeto” de interação: os seus pares e demais atores no campo de sua prática; as diversas obrigações e normas que está submetida sua prática

³⁴ *Habitus* conceito utilizado por Bourdieu que se refere “a esquemas interiorizados que organizam as experiências sociais e permite gerá-las” (TARDIF, 2002, p. 71)

docente; e a instituição como meio organizador do processo educacional e composto por funções diversificadas (TARDIF, 2002, p. 50). A partir da interação, a prática é vista como “um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional” (TARDIF, 2002, p. 53). A relação dialética entre a prática e a mobilização de saberes confere aos saberes experienciais o *status* de “núcleo vital” do saber docente.

Núcleo vital a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2002, p. 54).

O aprender a ensinar se desenvolve, pois nesse processo dialético de apropriação e significação de saberes no trabalho docente do professor. Os saberes experienciais têm características específicas, pois é um saber: 1) ligado às funções pedagógicas dos professores; 2) de natureza prática; 3) interativo; 4) sincrético, plural e heterôgeneo, sendo constituído de todos os demais; 5) complexo e aberto às mudanças da prática e das situações pedagógicas; 6) pessoal e existencial; 7) experienciado no trabalho docente; 8) temporal; e 9) social (TARDIF, 2002, p. 109-111).

Gauthier *et al.* (1998) discutem, de forma semelhante, as tipologias dos saberes docentes e identificam duas grandes vertentes de saberes: 1) os saberes gerais dos professores que compõem um reservatório de conhecimentos; 2) e os saberes específicos direcionados para a ação pedagógica, que formam um repertório de conhecimentos para ensinar. O repertório de conhecimentos do professor é parte integrante do reservatório de saberes do professor. Nessa distinção, os autores pretendem desenvolver uma nova teoria da pedagogia fundamentada no repertório de conhecimentos do professor, que eles identificam como os saberes da ação pedagógica do professor. Assim, tipologia elaborada por Gauthier *et al.* (1998) contempla como reservatório de conhecimentos dos professores: 1) os saberes disciplinares; 2) os saberes curriculares; 3) os saberes das ciências da educação; 4) o repertório de conhecimentos do professor. A quarta categoria, o repertório de conhecimento do professor, constitui um conjunto de

saberes formado por: 1) saberes da tradição pedagógica; 2) saberes experienciais ou da experiência; 3) saberes da ação pedagógica.

Os saberes disciplinares, curriculares e das ciências da educação são compreendidos sob os mesmos princípios descritos na tipologia de Tardif (2002). Os saberes disciplinares se referem ao conhecimento específico das diversas áreas do conhecimento, enquanto os saberes curriculares estão restritos às normas, programas e currículos vinculados aos sistemas político-educacionais em âmbito nacional, regional e escolar. Os saberes da ciência da educação são os conhecimentos produzidos nas áreas que estudam o ensino, sob uma perspectiva externa, de caráter científico mais do que inerente a ação pedagógica. Tardif (2002), em sua tipologia integra os saberes da ciência da educação e os saberes pedagógicos sob a nomenclatura de saberes profissionais. Gauthier *et al.* (1998), por sua vez, descrevem os saberes da ciência da educação como: “um saber específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ela quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira” (p. 31). Todos esses saberes alimentam a ação pedagógica, mas são, geralmente, produzidos por agentes externos ao trabalho docente.

Para Gauthier *et al.* (1998), o outro conjunto de saberes tem uma natureza específica e distinta do anterior: eles nascem da prática e retornam à prática docente. O saber da tradição pedagógica, por exemplo, é identificado por se diferenciar conceitualmente do saber pedagógico (conjunto de doutrinas pedagógicas) considerado por Tardif (2002), apesar de se aproximarem sob uma análise histórico-social. Gauthier *et al.* (1998) se referem, nessa categoria, ao saber inerente a uma tradição educacional que inscreve imagens e representações mentais em nossas vivências escolares. Isto significa que cada pessoa possui concepções prévias sobre o professor e a escola que influenciam seus comportamentos. São saberes relacionados a uma experiência como aluno, vivenciada em diferentes tradições pedagógicas. Gauthier *et al.* (1998) destacam que os saberes experienciais ou da experiência modificam e adaptam os saberes da tradição pedagógica, que podem ser validados ou não, pelo saber da ação pedagógica. O saber experiencial ou da experiência é na concepção desses autores,

um saber eminentemente da experiência e do hábito. Eles se baseiam, fundamentalmente, em pré-concepções e no senso comum, e podem provocar conflitos e contradições entre o pensamento e a ação do professor, pois estabelecem uma rotina docente que não é refletida, mas de caráter autômato.

O foco do trabalho investigativo de Gauthier *et al.* (1998) está na identificação e sistematização do saber da ação pedagógica. Esse saber, nas palavras dos autores “é o saber da experiência do professor a partir do momento que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula” (GAUTHIER *et al.*, 1998). Os saberes da ação pedagógica têm, portanto, uma natureza diferenciada que será abordada de forma mais destacada no item seguinte.

No Brasil, Pimenta (1999) apresenta uma perspectiva semelhante a de Gauthier *et al.* (1998), no sentido da necessidade de se caracterizar a pedagogia como uma ciência da e para a prática docente. Para a pesquisadora, pedagogia tem que redefinir seu objeto epistemológico e se voltar para os saberes que os professores desenvolvem em sua ação pedagógica. Assim, a autora questiona o papel da pedagogia para os professores. Na sua opinião, a pedagogia enquanto conhecimento *da e para* a prática profissional deve dotar o professor de uma análise reflexiva sobre sua ação pedagógica. Nesse sentido, Pimenta (1999) enfatiza os saberes pedagógicos na formação dos professores, afirmando que para se viabilizar a transformação da prática docente é importante ampliar a consciência dos professores sobre sua própria prática, o que coloca em discussão a própria pedagogia e os cursos de formação. A licenciatura é vista, nessa perspectiva, como espaço propício para iniciar essa transformação social. É imprescindível o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que possibilitem a construção dos *saberes-fazer*s docentes no contato com a realidade e o cotidiano escolar. Nesse processo, os futuros professores aprendem a ensinar no desenvolvimento de sua ação pedagógica e, assim, constroem sua identidade³⁵ de professor.

³⁵ PIMENTA entende que a identidade dos professores é um “processo de construção do sujeito historicamente situado”. Para ela, essa identidade nasce das relações sociais inerentes à profissão docente e do significado social atribuído à mesma. Nesta dimensão, ela considera como formadores dessa identidade: o confronto entre teoria e prática; a redefinição da prática a partir da renovação do

Em sua análise teórica sobre os saberes docentes, Pimenta (1999) destaca as seguintes categorias de saberes: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos. A autora aponta os estudos sobre o professor reflexivo (reflexão na ação e reflexão sobre a ação) como uma “proposta metodológica para uma identidade necessária de professor” (p. 28). Desse modo, a autora defende a formação *em continuum* dos professores (formação inicial e continuada), um processo ao longo da carreira, que em sua construção está embasado no confronto do conhecimento teórico com as situações cotidianas da prática docente.

Os saberes da experiência para Pimenta (1999) são apresentados em dois níveis: a experiência como aluno e a experiência a partir da prática docente. Esse enfoque se aproxima da perspectiva de Gauthier *et al.* (1998) e mesmo de Tardif (2002), pois para a pesquisadora os saberes da experiência são os primeiros saberes a serem mobilizados, uma vez que, todos têm uma experiência vivida com a educação e um conceito predefinido sobre ser professor e ser aluno. No segundo nível, a experiência a partir da prática docente, considera que muitos calouros dos cursos de formação de professores já estão atuando como professores e buscam uma melhor qualificação profissional. Assim, esse professor já tem uma vivência experiencial docente construída. Para Pimenta essa prática não se constitui isoladamente, mas num contexto relacional social com a prática do outro e com a escola. Portanto, esse professor em formação possui saberes e uma identidade construída, geralmente, na prática.

A segunda rede de saberes apontada por Pimenta (1999), os saberes do conhecimento, se refere aos saberes específicos de cada área sobre o qual o futuro professor deverá se debruçar para ensinar. Contudo, Pimenta aponta a falta de reflexão crítica sobre os mesmos, uma vez que, os alunos parecem apresentar um certo conformismo com o conhecimento que lhe é transmitido e não questionam o significado desse conhecimento para si próprio, para a sociedade, para seus futuros alunos e para a escola. Nesse sentido, Pimenta (1999) enfatiza a necessidade de se desenvolver a reflexão crítica dos professores e licenciandos, não somente sobre a

compreensão do conhecimento para ensinar, como defende Shulman (1987), mas principalmente a consciência crítica da interdependência entre o conhecimento e o contexto sócio-cultural, econômico e político.

Os saberes pedagógicos são os saberes relacionados com a didática e com o saber ensinar: a própria essência da atividade docente. Pimenta (1999) enfatiza que, historicamente, houve uma alternância hierárquica entre os diferentes tipos de conteúdos dos saberes pedagógicos: 1) a pedagogia centrada na relação professor – aluno; na motivação e nos interesses dos alunos pela aprendizagem; 2) a pedagogia focada na psicologia em forma de psicopedagogia; 3) os saberes pedagógicos científicos relacionados aos conhecimentos específicos como foco de atenção; 4) o predomínio de um pensamento pedagógico centrado nas técnicas de ensinar. Nessa trajetória histórica, a autora destaca: a ausência da experiência e da prática docente como fonte criadora de conhecimento; e a ausência do próprio posicionamento do professor sobre o saber ensinar.

O retorno autêntico à pedagogia ocorrerá se as ciências da educação deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tomar a prática dos formandos como o ponto de partida (e de chegada). Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação (PIMENTA, 1999, p.25).

Portanto, Pimenta (1999) valoriza a prática docente não como mero fazer, mas como uma articulação e mobilização de conhecimentos teóricos e didáticos. A teoria não é desconsiderada, mas toma uma nova significação na sua relação com a prática docente cotidiana. Nesse sentido, enquanto prática social, a prática docente deve ser tomada como ponto de partida e de chegada para o pensamento teórico. A teoria não é anterior à experiência, mas a experiência deve estimular o pensamento teórico e gerar novas teorias. Partir da prática significa um novo redimensionamento da formação de professores, uma nova configuração epistemológica que requer um processo construtivo teórico a partir da realidade escolar. Nessa perspectiva, são mais uma vez enfatizados os saberes pedagógicos como dinâmicos e transformadores da prática docente, num processo *continuum* de formação.

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior.

Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela. Do que decorre um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática com a contribuição da teoria pedagógica (PIMENTA, 1999, p 28).

Para Pimenta (1999), em síntese, os saberes pedagógicos englobam a reflexão sobre a ação num diálogo constante com a teoria e num sentido de consciência da própria prática para produção de conhecimento teórico e prático. A prática docente é o lugar de excelência para de se desenvolver o conhecimento pedagógico, pois lá se encontram elementos importantes que mobilizam os saberes docentes e realimentam a prática:

[...] a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora que ainda não está configurada teoricamente” (PIMENTA, 1999, p. 27).

Assim, Pimenta (1999) reforça a dimensão prático-reflexiva e crítica na formação de professores e defende a pesquisa da prática e sua articulação com a teoria, considerando o professor autor e ator de sua identidade profissional.

Por fim, apresento o quadro 2 que sintetiza as categorias de saberes docentes comentadas anteriormente. O quadro³⁶ não pretende estabelecer inter-relações entre as tipologias dos autores, mas retrata e aproxima, com fins ilustrativos e didáticos, as categorias sistematizadas por Shulman (1987, 2004), Tardif, (2002); Gauthier *et al.* (1998) e Pimenta (1999).

³⁶ Este quadro representa minha interpretação das tipologias desenvolvidas pelos autores citados. Assim, algumas explicações são necessárias: 1) a linha tracejada indica que há uma integração entre os tipos de saberes, por exemplo, os saberes pedagógicos, sistematizados por Pimenta (1999) são formados por saberes do conhecimento e saberes da experiência; 2) os saberes em negrito indicam que estes saberes são sincréticos, pois são formados por todos os outros também; 3) Shulman (1987, 2004) analisa os conhecimentos dos professores e aponta quatro fontes de aquisição desses conhecimentos, uma delas é o que ele chama de sabedoria da prática; 4) a sabedoria da prática (Shulman, 1987, 2004) está em destaque e entre colchetes para enfatizar sua natureza distinta, como fonte de saber, dos conhecimentos.

TIPOLOGIA DE SABERES DOCENTES			
SHULMAN (1987, 2004)	TARDIF (2002)	GAUTHIER et al. (1998)	PIMENTA (1999)
Conhecimento curricular	Curriculares (programas das escolas)	Curriculares	Saberes do conhecimento
Conhecimento da matéria do conteúdo	Disciplinares (fonte: instituição formadora)	Disciplinares	
Conhecimento pedagógico do conteúdo	Formação profissional	Ciências da educação	
Conhecimento pedagógico geral			
Conhecimento do contexto	Ciências da educação	Pedagógicos - doutrinas pedagógicas	Saberes pedagógicos (são abrangentes e se relacionam com a ação pedagógica)
Conhecimentos dos alunos e suas características			
Conhecimento dos fins, princípios e valores da educação, fundamentos filosóficos e históricos			
[Sabedoria da prática]	Experientiais ou práticos (experiência como aluno e professor)	Ação Pedagógica	Tradição pedagógica
			Experientiais
			Saberes experienciais

QUADRO 2: Síntese de tipologias de saberes docentes³⁷

Em síntese, a tipologia de saberes docentes apresentada pode ser reduzida às três formas básicas de “conhecer” da natureza humana. Segundo Fenstermacher (1994), a discussão sobre os saberes dos professores é complexa e vai além de questões epistemológicas, pois envolve concepções de ciência e, portanto, de conhecimento. Nesse sentido, ele entende que a fundamentação básica por trás das tipologias pode ser encontrada no conceito clássico de Aristóteles sobre as formas de conhecimento humano: *epistémé* (conhecimento científico), *téchne* (conhecimento técnico, do fazer) e *phronèsis* (razão prática, *práxis*).

Sob essa perspectiva, Shulman (1987, 2004) sustenta três formas de saber que estão presentes em todos os conhecimentos dos professores, categorizados por ele como: conhecimento proposicional (formal, normas e princípios); o conhecimento

³⁷ O quadro síntese não deve ser utilizado sem o texto teórico que o explica.

de caso (prático, baseado nas experiências vividas e situações de ensino e aprendizagem); o conhecimento estratégico (que exige deliberação e julgamento). Altet (2001), por sua vez, sustenta que os saberes são: teóricos (saberes a serem ensinados – das disciplinas; e saberes para ensinar – didática e pedagogia); e práticos (saberes sobre a prática – o como fazer e procedimentais; e saberes da prática – que são produtos da ação pedagógica, da *práxis*). Contudo, os saberes da prática, segundo sua interpretação, podem ter uma dimensão de rotinas interiorizadas e não-conscientes e uma dimensão consciente. Quando refletidos, eles são saberes de integração da dimensão teórica e prática. A autora os considera saberes intermediários, pois são saberes da análise da prática. Em suas palavras:

Essa articulação entre saberes e adaptação na ação ocorre implicitamente e requer uma reflexão do profissional sobre seus atos. Esta é a razão pela qual utilizamos o conceito de *saberes intermediários* para analisar, ler, nomear e teorizar as práticas. São conceitos operatórios para *pôr as práticas em palavras*, os quais chamamos de saberes instrumentais e que descrevem a prática. Essas ferramentas permitem o desenvolvimento de uma competência-chave: o *saber-analisar*, uma verdadeira *metacompetência* que permite construir as competências profissionais (ALTET, 2001, p. 31, grifo da autora).

Considerando, pois, as análises de Fenstermacher (1994), Shulman (1987, 2004) e Altet (2001), os termos *phronèsis*, conhecimento estratégico e saberes intermediários, usados respectivamente pelos autores, comungam de uma natureza semelhante. Nesse sentido, integram saberes teóricos e práticos para uma ação deliberativa, que exige julgamento, visa um fim ético e se fundamenta numa razão prática, portanto, argumentativa e comunicativa. Essa perspectiva, na minha interpretação, converge para o conceito de saberes da ação pedagógica (GAUTHIER *et al.*, 1998).

2.3 Os saberes da ação pedagógica: identificar e validar o repertório de conhecimentos do professor

Ao contrário do reservatório de conhecimentos do ensino, que engloba todos os saberes dos professores, o repertório de conhecimentos diz respeito unicamente à parte formalizável do saber docente oriunda do exercício cotidiano do magistério em sala de aula. A importância de constituir um tal repertório reside na capacidade de revelar e de validar o saber experiencial dos bons professores a fim de torná-lo público e acessível (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 179).

Para Gauthier *et al* (1998), os saberes da ação pedagógica são os saberes de natureza experiencial e da tradição pedagógica que podem ser justificados pela razão prática, e assim, objetivados, validados e legitimados pela socialização entre os pares e pelas pesquisas em sala de aula³⁸. Segundo eles, identificar e validar os saberes da ação pedagógica dos professores, fundamentados em uma razão prática e argumentativa, significa formular uma nova base teórica para a pedagogia.

O conceito de saber da ação pedagógica apresentado implica, pois, o entendimento sobre o uso que os autores fazem dos conceitos de: saberes experienciais e da tradição pedagógica; validação; e razão prática. Alguns desses termos já foram abordados anteriormente, e serão aqui retomados, brevemente, enquanto outros termos como validação serão explicados de acordo com a concepção dos autores.

Os saberes experienciais, como mencionei anteriormente, identificam o saber prático e da experiência dos professores. Eles são adquiridos: no cotidiano das salas de aulas; na vivência de situações pedagógicas concretas, em que sucessos e fracassos convivem; e nas ações que determinam o desenvolvimento do *habitus* e de rotinas procedimentais e cognitivas que ajudam os professores a enfrentarem os conflitos e dilemas no contexto das interações de ensino e aprendizagem (GAUTHIER *et al.*, 1998; TARDIF, 2002). Os *habitus*, diz Tardif (2002), “se

³⁸ Gauthier *et al.* (1998) entendem que as pesquisas em sala de aula podem ser abordadas por diferentes perspectivas: processo-produto, cognitivistas e interpretativas-subjetivas. Para eles a análise dessas pesquisas à luz do trabalho docente deve ser considerada para a configuração de um repertório de conhecimentos do professor.

transformam em estilo de ensino, em ‘macetes’ da profissão e até mesmo traços da ‘personalidade profissional’” (p. 49). Para Gauthier *et al.* (1998) os saberes experienciais são saberes intuitivos, pessoais, sem objetividade e restritos ao cotidiano da sala de aula. Contudo, os autores concordam que os saberes experienciais são, também, saberes compartilhados na interação com outras pessoas: os seus pares e demais atores no campo de sua prática; as diversas obrigações e normas que está submetida sua prática e a instituição como meio organizador e composto por funções diversificadas (TARDIF, 2002, p. 50). A partir das interações, os saberes experienciais ao serem compartilhados são objetivados, são validados, são legitimados.

Portanto, a objetividade dos saberes experienciais ocorre na validação dos saberes entre os pares, na socialização profissional e na divulgação pública. O conceito de validação utilizado por Gauthier *et al.* (1998) está associado ao conceito de validação científica no âmbito das pesquisas em educação (enfoque processo-produto; enfoque cognitivista; e enfoque interacionista-subjetivistas), mas não se restringe a ele. Na opinião dos autores, os saberes experienciais validados têm uma dimensão consultiva e não normativa, eles visam informar o professor, estimular sua reflexão, e à transformação de seu raciocínio prático e de suas ações.

Nesse sentido, os saberes experienciais dos professores e os saberes da tradição pedagógica podem ser validados como um repertório de conhecimentos para ensinar que compõe, juntamente com os outros saberes, o seu reservatório de conhecimentos. A validação de um repertório de conhecimentos para a docência, portanto, implica o fato de se reconhecer o saber prático dos professores, distinto do saber científico e do saber da técnica (GAUTHIER *et al.*, 1998; TARDIF, 2002). Os saberes que compõem o repertório de conhecimentos para ensinar devem ser constituídos de uma racionalidade prática, que é argumentativa e interativa, e devem ser submetidos à validação pública. Essa validação pode ocorrer de diferentes formas: 1) no contexto de observação dos efeitos produzidos por determinadas práticas, como nas pesquisas processo-produto; 2) na interação com os pares, em que as ações podem ser julgadas e confrontadas com outros pontos de vista; e 3) na divulgação pública das experiências para que os saberes possam ser examinados, analisados e criticados (GAUTHIER *et al.*, 1998). Os autores alertam que a validação

do repertório de conhecimentos do professor tem um caráter de persuasão e não de verdade absoluta. Os saberes validados, citando Gauthier *et al.* (1998) remetem “a algo que é intersubjetivamente aceitável para as partes presentes” (p. 339), e estão ainda submetidos à visão de mundo na qual os sujeitos se inserem.

Na validação pública, Gauthier *et al.* (1998) reconhecem os saberes experienciais e os saberes da tradição pedagógica como o saber da ação pedagógica, fundamento teórico para uma nova teoria da pedagógica. Em suas palavras:

A pedagogia só pode assumir plenamente o seu papel na medida em que se tornar um lugar onde o saber se constrói; não somente um saber privado (o saber experiencial), mas também um saber público validado, ligado à ação, o saber da ação pedagógica (GAUTHIER *et al.*, 1998).

Isso significa fundamentar o saber da ação pedagógica numa racionalidade prática, que julga, delibera e é argumentativa. O conceito de racionalidade prática é guiado pela noção de prudência (*phronèsis*), que como define Contreras (2002) é “uma atitude reflexiva e deliberativa em relação ao que é bom para os seres humanos e como realizá-lo na prática” (p. 124). Para Aristóteles (1985) a ação é necessariamente ética, sendo a *phronèsis*, ou sabedoria da prática, o que lhe dá essa dimensão. A *phronèsis* se situa, portanto, entre o cognitivo e o ético, entre o conhecimento teórico da ação certa e a capacidade de agir bem, entre os saberes e os valores (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 356).

Assim compreendida, a ação docente caracteriza uma racionalidade prática que envolve uma atitude reflexiva perante as situações imprevisíveis e instáveis do ensino. Por sua vez, essa atitude mobiliza os saberes do professor para julgar e deliberar na e sobre a ação. Julgar e deliberar na incerteza são atributos da racionalidade prática. Dessa forma, cada professor vivencia sua formação docente de forma individual, sem perder a dimensão sócio-cultural e política em que ela se insere. Os saberes concedem conteúdo à reflexão e à forma que os professores percebem sua realidade, segundo Gauthier *et al.* (1998) eles permitem julgar e deliberar melhor com base num melhor conhecimento da situação. Mas, somente os saberes não são suficientes, o professor julga e delibera com base na experiência,

na reflexão pessoal e no sentido ético de sua prática docente. Nas palavras de Gauthier *et al.* (1998),

Dia após dia, o professor deve se adaptar a uma situação sempre nova, negociar com a complexidade do real, encarar novos desafios e realidades inéditas, [...]. Supõe igualmente uma forte dose de imaginação e de improvisação, uma familiaridade com a matéria a ser transmitida, com maneiras múltiplas de tratá-la para torná-la acessível e atraente, enfim, uma faculdade de julgar que esteja enraizada numa boa cultura profissional e na sensibilidade (fineza) para com o acontecimento que se apresenta (p. 360).

O processo reflexivo inerente à racionalidade prática não se limita a uma ação cognitiva de caráter individual e psicológico, mas é um processo interdependente das contingências do contexto e das interações sociais (PÉREZ GOMÉZ, 1995). Pérez Gómez (1995) define a reflexão como um processo que implica a imersão do profissional no mundo de suas experiências, seja de forma distanciada ou não da ação em si mesma. Nas palavras do pesquisador, a reflexão é um “conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência” (PÉREZ GOMÉZ, 1995, p. 103).

Portanto, o raciocínio prático implica refletir, julgar e decidir na urgência. Parafraseando Gauthier *et al.* (1998) o raciocínio prático difere da pura evidência (razão subjetiva) e da necessidade lógica (juízo), mas diante das situações contingentes da prática educativa ele está sujeito às críticas, à justificação a partir de valores e de normas. Nesse sentido, a razão prática dos professores é uma razão pedagógica que não visa o conhecimento puro, mas a ação, ou seja, uma ação pedagógica que, por sua vez mobiliza e produz saberes da ação pedagógica.

Assim, nos próximos capítulos eu apresento a metodologia de pesquisa utilizada nesta investigação e descrevo a ação pedagógica dos dois estagiários de música que participaram dela. Ação pedagógica dos estagiários de música, à luz dos saberes docentes, implica um olhar sobre a dialética de seu processo de aprendizagem docente, em que a mobilização de saberes para a ação é orientada por uma racionalidade prática, singular, social e interativa, visando o aprender a ensinar música na escola.

3 A METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 A pesquisa qualitativa como opção metodológica

Quem pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa. É uma das maneiras de que nos valem, em última análise, em qualquer campo de conhecimento, para solucionar problemas. Para responder a algumas incógnitas, segundo alguns critérios. Portanto, o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados, qualquer que seja a natureza destes dados (GATTI, 2002, p. 10).

Pesquisar envolve compreender um fenômeno, entendê-lo e, em alguns casos, apresentar solução ou soluções para ele. É um processo racional de interpretação e de construção de conhecimento. Para isso, como afirma Gatti (2002), fazemos escolhas: selecionamos teorias à luz das quais o fenômeno é analisado, dissecado, desvelado; definimos métodos e procedimentos para nos aproximarmos do problema para conhecê-lo sob diferentes ângulos e perspectivas; e estabelecemos critérios de análise e interpretação de dados, para fundamentar nossa compreensão dele.

Na área educacional, a pesquisa apresenta certas particularidades inerentes ao seu objeto de estudo: a educação como prática social e de interação humana (SACRISTÁN, 1999) e como cultura (CHARLOT, 2005). A complexidade do fenômeno educacional e a dificuldade de reduzi-lo à investigação física e objetiva das ciências naturais qualifica a pesquisa em educação como tema investigativo adequado ao âmbito das ciências sociais sem, no entanto, negar a importância dos estudos experimentais e positivistas para ela. Nesse sentido, a prática da pesquisa educacional tem apresentado uma grande diversidade de teorias e métodos investigativos, tanto no campo dos estudos qualitativos quanto no campo dos estudos quantitativos.

As pesquisas de natureza quantitativa e qualitativa apresentam, basicamente, diferenças de natureza epistemológica, que implicam procedimentos metodológicos distintos e diferentes formas de interpretação e representação dos dados. A

pesquisa quantitativa tem características objetivas e positivistas. Pode apresentar um caráter experimental, em que a compreensão dos fenômenos investigados visa à elaboração de regras e leis universais. O caráter é generalista, pois, geralmente, envolve um grande número de investigados, e se privilegiam situações e ambientes artificiais, com o isolamento do objeto de estudo de seu contexto sócio-cultural. O investigador deve ser um observador neutro para preservar a objetividade científica. Os procedimentos de pesquisa pretendem controlar as variáveis existentes no processo e utilizam dados que podem ser mensurados e que favorecem a análise causal entre variáveis. A redação final do relatório de pesquisa tem caráter impessoal e apresenta a análise de modelos matemáticos, tabelas estatísticas, e gráficos para explicar o fenômeno investigado (COHEN e MANION, 1994; BOGDAN e BIKLEN, 1994; DENZIN e LINCOLN, 1994, 2000,2006; BRESLER e STAKE, 1992; BRESLER, 2000).

Por outro lado, a investigação qualitativa, geralmente, direciona seu olhar para a compreensão de fenômenos particulares, subjetivos, que lidam com um número restrito de participantes. É uma pesquisa holística que considera o ator social, seu cotidiano e seu contexto sociocultural. Sob essa perspectiva, a investigação ocorre em ambientes naturais e enfatiza a interpretação de questões êmicas, relativas aos participantes da pesquisa, e éticas, vinculadas às concepções e interpretação dos pesquisadores. O contato direto com o ambiente real da pesquisa permite uma certa fluidez na dinâmica do processo e na participação do pesquisador. Nessa situação, exploram-se as situações inesperadas e valoriza-se o processo em relação ao produto. Na análise e interpretação dos dados coletados são privilegiados o conhecimento adquirido por indução, a análise de múltiplas variáveis agindo ao mesmo tempo, e a validação dos resultados por meio da triangulação dos dados. O relatório final permite uma descrição contextualizada da pesquisa; favorece o discurso pessoal, e permite estilos de redação diversificados, expressos na forma de prosa etnográfica, narrativas históricas, histórias de vidas, fotos, materiais biográficos e autobiográficos, entre outros (COHEN e MANION, 1994; BOGDAN e BIKLEN, 1994; JANESICK, 1994; DENZIN e LINCOLN, 1994; BRESLER e STAKE, 1992; BRESLER, 2000). Esse tipo de investigação, desde suas raízes, tem sido influenciado pelo pensamento científico moderno e pós-moderno e

pelos estudos sociológicos e antropológicos (BOGDAN e BIKLEN, 1994; JANESICK, 1994; DENZIN e LINCOLN, 1994; BRESLER, 2000).

Aparentemente divergentes, essas duas tendências de pesquisa podem interagir e combinar métodos e procedimentos. Há teóricos que defendem uma integração entre as duas, alegando que nenhuma investigação é totalmente quantitativa ou totalmente qualitativa, havendo entre elas posturas e atitudes convergentes e complementares. Bresler afirma que “em cada estudo qualitativo, tem lugar a enumeração e o reconhecimento de diferenças em quantidade. E em cada estudo quantitativo, a descrição de linguagem natural e a interpretação estão previstas” (BRESLER, 2000, p. 9). De fato, a investigação, por si mesma, é descritiva, analítica e interpretativa, independente de sua ênfase na mensuração ou na compreensão naturalista do fenômeno. Portanto, as diferenças entre ambas residem na própria indagação e problematização do fenômeno a ser investigado. O olhar e a forma de se aproximar dele determinam as escolhas teóricas, os métodos de investigação e os procedimentos ou técnicas utilizados para conhecê-lo. Nesse sentido, a forma como o pesquisador visualiza o fenômeno a ser investigado define a opção metodológica: ou pesquisa quantitativa, ou pesquisa qualitativa, ou uma combinação das duas.

Na educação, tanto as pesquisas de cunho quantitativo quanto qualitativo têm contribuído de forma significativa para os estudos dos fenômenos educacionais. No entanto, os estudos qualitativos têm se expandido e se mostrado um campo promissor para aprofundar a compreensão das relações humanas no contexto dos processos de ensino e aprendizagem. As pesquisas dessa natureza têm se intensificado nos últimos trinta anos e apresentam uma diversidade de abordagens teóricas, métodos e procedimentos de investigação. Denzin e Lincoln (1994, 2000, 2006) consideram a pesquisa qualitativa como um grande campo multidisciplinar e interdisciplinar formado por várias disciplinas, diferentes vertentes teóricas e múltiplos procedimentos metodológicos, que, em muitas situações, podem se combinar e se articular. Nesse sentido, os autores denominam o pesquisador qualitativo de “*bricoleur* e confeccionador de colchas” (2006, p. 17). Essa metáfora define o pesquisador qualitativo como um artífice que constrói e monta sua obra a partir de diferentes perspectivas e pontos de vista, utilizando diferentes estratégias,

materiais empíricos e práticas interpretativas. O produto do trabalho torna-se uma colagem e montagem reflexiva, um conjunto de imagens, representações e interpretações interligadas, que narram e desvelam o fenômeno investigado. A imagem da *bricolagem* reforça o caráter múltiplo e diversificado dos estudos qualitativos, que, em sua história, têm contemplado diferentes e contraditórias teorias e paradigmas de pesquisa como: as teorias pós-positivistas; as abordagens interpretativas e construtivistas; os estudos culturais, feministas, étnicos; entre outros.

Os métodos utilizados também são diversificados e podem estar associados a mais de um referencial teórico. Dentre eles se destacam o estudo de caso; a história oral (narrativas e história de vida); a pesquisa histórica; a pesquisa etnográfica; a pesquisa participante; a pesquisa-ação. Esses métodos empregam diferentes procedimentos investigativos, que se relacionam e podem compor um mesmo esquema metodológico. Dentre as técnicas de pesquisa se destacam a observação naturalista; as entrevistas; o registro de imagens e sons; os artefatos culturais; os documentos; textos diversos.

No entanto, a multidimensionalidade e a multiplicidade de abordagens e interpretações dos estudos qualitativos geram críticas sobre a validade e credibilidade de seus métodos, procedimentos e resultados de investigação. O papel do pesquisador qualitativo é um dos focos de controvérsia e debate, principalmente dada a ausência de neutralidade e o seu envolvimento com o fenômeno investigado. A pesquisa qualitativa, ao reconhecer o papel participante e interativo do pesquisador, permite que seus valores, princípios e preconceitos se manifestem, colocando em questão a objetividade investigativa. De maneira geral, os teóricos concordam em que toda pesquisa é ideológica e que não há objetividade plena, mas, na investigação qualitativa, em maior ou menor grau, esse envolvimento se confunde com a própria investigação e interpretação dos dados. Por outro lado, o contato direto com os sujeitos da pesquisa pode ocasionar pequenos conflitos pessoais, relativos às crenças, valores, concepções, pensamentos e ações dos investigados. Assim é que surge a necessidade de cuidados éticos antes, durante e após o processo de pesquisa. Desse modo, o investigador deve procurar: desenvolver a confiança mútua entre ele e os participantes da pesquisa; agir no

campo de investigação sempre com o consentimento dos mesmos; dividir com eles a leitura dos dados e de seu relatório final; obter o consentimento informado³⁹ dos participantes da pesquisa para a realização da coleta de dados e para a divulgação dos resultados. (BOGDAN e BIKLEN, 1994; DENZIN e LINCOLN, 1994, 2000, 2006; BRESLER e STAKE, 1992; BRESLER, 2000).

Na área de educação musical, segundo Bresler (2000), os estudos qualitativos se intensificaram a partir da década de 1980 e foram legitimados a partir do ano 2000, portanto, ainda está em desenvolvimento e demanda estudos de natureza qualitativa e quantitativa. As pesquisas qualitativas na área contemplam diversas temáticas, como os estudos sobre: o currículo; a música das comunidades e de outras “culturas”; a prática musical sob a perspectiva dos ouvintes, dos compositores e dos músicos; os materiais e recursos didáticos, e as inovações tecnológicas em música; o ensino e a aprendizagem musical; os estudos sobre os saberes do professor e seu conhecimento prático; a inter-relação entre a escola, o ambiente familiar, a mídia e a cultura; a forma como os indivíduos desenvolvem habilidades e atitudes musicais; entre outros. O denominador comum dessas pesquisas é o contato com o ambiente natural do fenômeno investigado, a valorização do pensamento dos participantes da pesquisa e a intenção de conhecer e compreender as relações subjetivas e intersubjetivas, culturais e sociais do homem e das culturas com o fazer musical e seu processo de ensino e aprendizagem. As pesquisas em educação musical, no Brasil, têm também adotado essa tendência, principalmente nas teses e dissertações dos cursos de pós-graduação das instituições brasileiras.

Nesta pesquisa, meu objetivo foi investigar como o estagiário de música desenvolve a sua ação pedagógica a partir dos saberes docentes mobilizados e socializados na atividade de estágio. Portanto, meu foco de análise é a ação pedagógica do estagiário, em que interagem seu pensamento e suas concepções; suas ações; suas reflexões; seus saberes; e sua interação social com o contexto da

³⁹ O consentimento informado é um tipo de protocolo de pesquisa que informa o participante sobre o objetivo da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e os riscos e benefícios a que os sujeitos estarão expostos (BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 196/96. Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/docs/Resolucoes/reso196.doc> Acesso em 06/06/05.

atividade de estágio – o componente curricular estágio e a escola. Para atingir esse objetivo, fez-se necessário o contato com o sujeito a ser investigado e com sua ação pedagógica, o que envolveu: 1) realizar a pesquisa em seu ambiente natural; 2) acompanhar e observar a ação pedagógica do licenciando; 3) conhecer a formação do estagiário, seus saberes e concepções; e 4) utilizar recursos e procedimentos que auxiliassem na coleta de dados e na interpretação do trabalho interativo do estagiário.

A pesquisa qualitativa, portanto, apresentou-se como uma opção metodológica adequada a este estudo, pois privilegia a observação naturalista e possibilita uma aproximação com o universo específico e individual do estagiário: suas interações sociais; o desenvolvimento de sua ação pedagógica; seus saberes e seu processo reflexivo. Essa forma de abordar o fenômeno permitiu tecer uma rede interpretativa, que na montagem ou *bricolagem* do pesquisador, o desvela.

Por outro lado, as pesquisas sobre o pensamento do professor e sobre os saberes docentes têm se caracterizado por metodologias essencialmente qualitativas (BRESLER, 1993, 1994/19945). Nesse sentido, esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa na método de pesquisa, nos procedimentos de coleta de dados e na análise dos dados. Caracteriza-se por um estudo interpretativo, centrado na ação pedagógica do estagiário. São analisadas e interpretadas sua visão pessoal sobre suas ações e suas concepções, e suas relações com os saberes docentes e o contexto social em que essas ações se realizaram. O estudo de caso sob a abordagem qualitativa mostrou-se adequado para conhecer esse processo de aprendizagem docente do estagiário de música, pois está aberto à singularidade de cada caso e ao seu contexto natural. O acompanhamento da ação pedagógica do estagiário e a necessidade de conhecer seus pensamentos, suas ações e seus saberes direcionaram o esquema de coleta de dados e as técnicas de investigação utilizadas: observação naturalista das aulas, entrevistas semi-estruturadas e não estruturadas e análise de documentos. Na análise dos dados, adotei a hermenêutica como paradigma interpretativo. O movimento circular analítico do círculo hermenêutico em suas inúmeras idas e vindas aos dados e no “olhar” reflexivo sobre o particular e o todo possibilitou o aprofundamento da compreensão do fenômeno e a reflexão sobre as minhas próprias pré-concepções sobre ele. Assim, foi possível a

construção de um outro “olhar” sobre o desenvolvimento da ação pedagógica dos estagiários de música.

A seguir, apresento e identifico a metodologia de estudo de caso que foi utilizada na pesquisa; o esquema metodológico idealizado para a coleta de dados; as técnicas e procedimentos de coleta de dados realizados e a análise hermenêutica empregada na pesquisa.

3.2 O método de investigação: o estudo de caso

Método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas no mundo (GATTI, 2002, p. 43).

O estudo de caso implica uma análise particular e aprofundada de um fenômeno em especial e tem como objetivo a interpretação de uma unidade. Segundo Stake, (1995) espera-se que o estudo de caso, como método de pesquisa, capture a complexidade de um caso singular. Esse tipo de investigação se caracteriza por sua singularidade e não tem pretensão de generalizações amplas. Stake considera que “o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado” (STAKE, 1994a, p. 236). Essa afirmação explica, também, as diferenças teóricas e metodológicas entre estudos de caso quantitativos, qualitativos e instrucionais, por exemplo. Os estudos de caso de caráter quantitativo procuram explicar questões de pesquisa específicas, empregam técnicas de mensuração, controle de variáveis, e buscam estabelecer uma relação causal entre o fenômeno e os resultados. São estudos que predominam em pesquisas nas ciências biomédicas e na educação especial. Nos cursos de administração, direito, medicina e, recentemente, na formação de professores é comum o emprego do estudo de caso como recurso didático na formação profissional. Nesta investigação, utilizo o estudo de caso de abordagem qualitativa como método de pesquisa, considerando a natureza complexa e singular do fenômeno a ser interpretado.

Para Stake (1994a, 1995, 2000) o caso pode ser simples ou complexo, concentrar-se em um indivíduo, num pequeno grupo, numa organização, numa comunidade, numa nação, mas sempre se limita a uma unidade. O estudo de caso tem, ainda, uma delimitação espacial e temporal, sendo que, no segundo aspecto pode se restringir a um episódio, um evento, um dia, etc. Stake (1994a, 1995, 2000) classifica o estudo de caso em três tipos básicos: intrínseco, instrumental e coletivo. Ele enfatiza que essa classificação não é definitiva, porque muitos estudos de caso estão sendo desenvolvidos na pesquisa e em outras instâncias profissionais sob diferentes perspectivas.

O primeiro tipo, **intrínseco**, é realizado quando se deseja conhecer um caso único, em particular, ou seja, o próprio caso apresenta particularidades intrínsecas que justificam o interesse em estudá-lo. Ele desperta o interesse por determinado problema, ou questão de pesquisa, que pode ser estendido a outros casos e situações (STAKE, 1994a, 1994b, 1995, 2000), mas desperta o interesse por sua singularidade e especificidade. É um tipo de caso clínico, que pode ser desenvolvido dentro de uma abordagem qualitativa ou quantitativa.

O estudo de caso **instrumental**, o segundo tipo na classificação de Stake, é mais adequado quando se quer investigar determinado tema, questão de pesquisa ou averiguar determinada teoria. Nesse tipo, o caso em si é secundário, pois fornece o embasamento para a interpretação e compreensão de determinado fenômeno de interesse (STAKE, 1994a, 1994b, 1995, 2000). O estudo é aprofundado para responder às questões internas e externas e permite uma generalização a outros casos semelhantes. Nas palavras de Stake, esse tipo de estudo de caso é indicado quando “devemos aprofundar a questão de pesquisa pelo estudo de um caso particular” (STAKE, 1995, p. 3).

O último tipo, o **estudo coletivo de casos** ou **multicasos** não é, segundo Stake (1994a, 1994b, 1995, 2000), um estudo de uma coletividade, mas um “estudo tipo instrumental estendido a vários casos” (1994a, p. 237). Isso significa que cada caso preserva seu caráter singular, mas, ao se estender à investigação para um maior número de casos, pode-se realizar reflexões teóricas mais significativas, como também ampliar as interpretações do fenômeno a partir de casos similares ou

diferentes. O objetivo, pois, de um estudo multicasos não é a comparação entre os casos, mas a compreensão de suas especificidades e semelhanças para melhor aferir seus resultados (STAKE, 1994a, 1994b, 1995, 2000). Bresler, concordando com Stake, afirma que o estudo de caso múltiplo ou coletivo tem por objetivo preservar a especificidade do caso individual, porém produz “conclusões em situações cruzadas” (BRESLER, 2000, p. 21).

O estudo de caso instrumental, sendo um estudo isolado ou coletivo, e numa perspectiva qualitativa, apresenta características que o identificam: 1) fundamenta-se numa problematização prévia, em que o interesse pela interpretação e compreensão do tema investigado orienta a seleção dos casos; 2) visa a interpretação do fenômeno a partir da análise e do estudo do particular, em detrimento da generalização dos dados; 3) visa a construção do conhecimento, pois o processo de pesquisa é uma descoberta, não está acabado, mas é dinâmico e aberto a transformações e adaptações, no sentido de iluminar a interpretação do pesquisador; 4) considera o contexto real na sua interpretação, observando as interações implícitas no caso; 5) busca retratar a realidade de forma completa e profunda; 6) utiliza uma variedade de fontes de informação; 7) fundamenta a validação dos resultados é na triangulação dos dados, que permite tecer uma rede interpretativa que reduz as tendenciosidades e pré-concepções e possibilita apurar a interpretação e compreensão do caso; 8) revela as experiências pessoais e permite a transferência da experiência, ou experiência vicária, adquirida ao leitor (identificação das experiências relatadas com as vivências do leitor); 9) na análise interpretativa dos casos procura representar os pontos de vista divergentes e conflitantes observados; 10) relata a pesquisa, em linguagem mais acessível que outros relatórios de pesquisa, e contá-la depende da habilidade do pesquisador para identificar do que é importante e deve ser dito para a compreensão do fenômeno estudado (STAKE, 1994a; 1994b, 1995; 2000; BRESLER, 2000). A proximidade com o fenômeno a ser investigado e o estudo de caso particular que o representa implica cuidados éticos, que preservem a confiabilidade e a integridade pessoal dos participantes da pesquisa.

Conforme as características apresentadas o estudo de caso pode envolver uma diversidade de fontes de dados, o que demanda a utilização de várias técnicas

de coleta de dados, as quais, por sua vez, devem ser coerentes com o paradigma teórico que orienta o estudo. De modo geral, como método de pesquisa que investiga o particular e o seu contexto, o estudo de caso privilegia: a observação naturalista, as entrevistas semi-estruturadas e não estruturadas; a análise de documentos e artefatos; os diários de campo; a gravação de imagens e sons.

Assim, nesta pesquisa, fiz a opção pelo estudo de caso como método de pesquisa e observei a ação pedagógica de dois estagiários de música no ensino fundamental. O estudo das particularidades de cada caso permitiu realizar uma análise transversal dos mesmos, e identificar semelhanças e divergências, que permitiram uma interpretação mais profunda do desenvolvimento da ação pedagógica dos estagiários de música a partir dos saberes docentes mobilizados e socializados na atividade de estágio. Esse tipo de método se mostrou adequado para responder às questões norteadoras da pesquisa, sendo que, para atingir esse objetivo, as técnicas de pesquisa utilizadas seguiram o esquema metodológico que apresento a seguir.

3.3 A construção do estudo de caso: o esquema metodológico de coleta de dados

O caso, de alguma forma, tem uma vida própria. É alguma coisa que nós não compreendemos suficientemente e queremos compreender – então, nós fazemos um estudo de caso (STAKE, 1995, p. 133, tradução nossa).

No estudo de caso qualitativo, do tipo instrumental e do tipo multicaso, a problematização do tema de pesquisa, como afirma Stake (1995), é o motor ou o motivo gerador da investigação. Assim, a sua temática é o foco do estudo, o que determina a escolha dos casos que melhor representem o fenômeno e a seleção de procedimentos de pesquisa mais adequados para o seu desenvolvimento. Os objetivos desta investigação induziram, pois, o estudo particular e aprofundado das ações pedagógicas dos estagiários, o que exigiu o contato direto com os participantes da pesquisa e com as aulas de música ministradas por eles no período de atividade de estágio.

Para investigar o desenvolvimento da ação pedagógica dos estagiários foi necessário conhecer: 1) a formação do estagiário, tanto musical quanto docente; 2) o contexto sócio-formativo do componente curricular estágio, para o que foram de especial relevância os relatos dos estagiários sobre a orientação, a elaboração do projeto de pesquisa ou plano de trabalho e a socialização entre os pares; 3) o contexto sócio-formativo da escola, em que se destacam as impressões do estagiário sobre o ambiente social da escola (administração, professores e alunos) e sobre a interação com os alunos em sala de aula; 4) a reflexão do estagiário sobre sua ação pedagógica; 5) as concepções e os saberes que constituem o sistema interativo da atividade de estágio, cujo foco é a ação pedagógica do estagiário. Sob essa perspectiva, era necessário conhecer e interpretar as três fases da ação pedagógica dos estagiários: a pré-ação, a interação e a pós-ação, bem como os saberes que as fundamentavam.

Com esse fim, a coleta de dados realizada incluiu diversas técnicas de pesquisa como: 1) entrevistas semi-estruturadas, registradas em áudio; 2) observações naturalistas, com participação periférica e registro em vídeo e em diário

de campo; 3) entrevistas focadas, associadas à técnica de estimulação de memória, registradas em áudio; 4) coleta de documentos pessoais dos participantes da pesquisa e de documentos oficiais provenientes do contexto do estágio (instituição formadora e escola). O desenvolvimento da pesquisa de campo foi realizado em torno de dois meses a três meses, conforme esquema apresentado abaixo na figura 2.

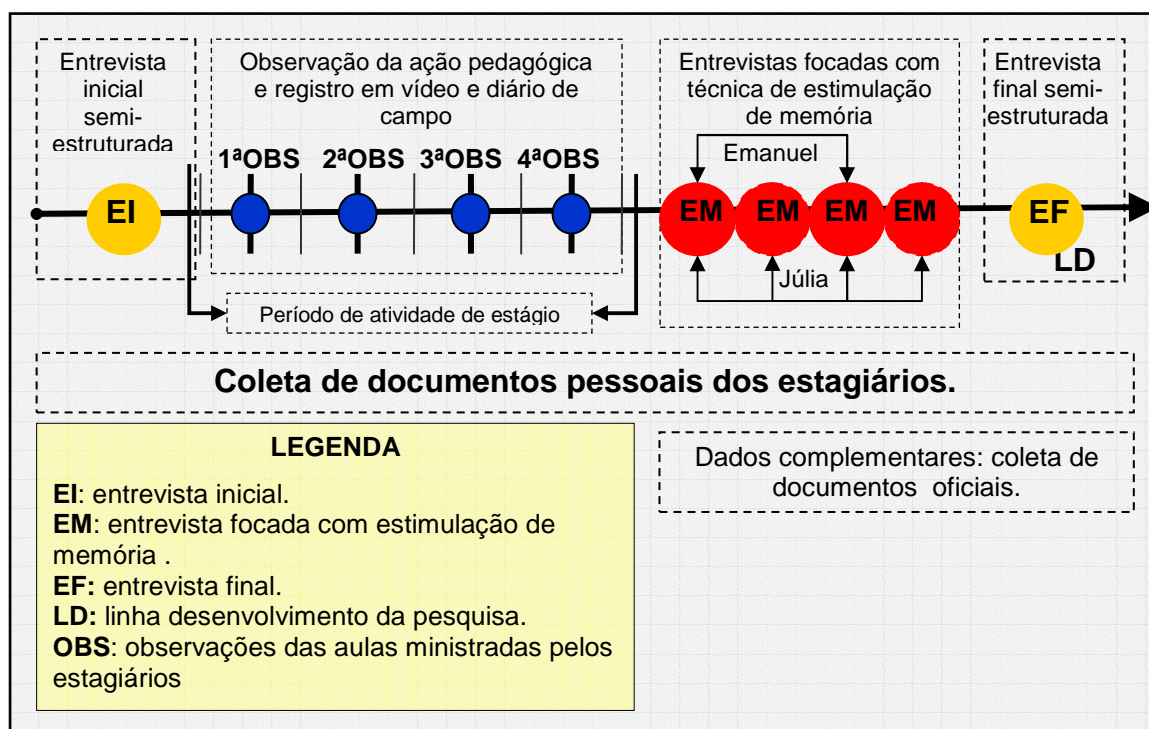


Figura 2: Esquema metodológico de coleta de dados⁴⁰

A seguir, caracterizo cada um desses instrumentos e justifico a sua escolha e utilização na pesquisa realizada.

⁴⁰ Neste capítulo, as figuras, os esquemas e os fluxogramas explicam e sintetizam o desenvolvimento da argumentação teórica desta pesquisa. Eles somente têm sentido e significado com o diálogo teórico e interpretativo desenvolvido no texto. Nesse sentido, as figuras, esquemas e fluxogramas não devem ser desassociados do texto teórico correspondente.

3.3.1 A entrevista como técnica de pesquisa na investigação da ação pedagógica dos estagiários

A entrevista é a principal via para múltiplas realidades (STAKE, 1995, p. 64, tradução nossa).

A entrevista é um dos instrumentos de coleta de dados mais utilizado na abordagem qualitativa de estudo de caso e se caracteriza por ser um questionamento intencional, imediato, face a face, com o objetivo de captar as múltiplas realidades ou percepções de uma determinada situação, a partir do discurso dos atores sociais. (FONTANA e FREY, 1994, 2000; PACHECO, 1995; STAKE, 1995; BRESLER, 2000).

No contexto da pesquisa qualitativa, os pesquisadores entendem que a entrevista não é uma ferramenta neutra de coleta de dados, mas uma interação ativa entre duas ou mais pessoas, que dialogam, refletem, discutem e negociam as informações, opiniões e concepções num determinado contexto (FONTANA e FREY, 1994, 2000). Fontana e Frey (2000) observam ainda que, para os cientistas sociais, as entrevistas são encontros interacionais, e que a natureza da dinâmica social da entrevista dá forma à natureza do conhecimento gerado nessa interação. Portanto, a entrevista qualitativa não é apenas uma técnica para obter informação, mas um processo interativo dinâmico na interpretação do fenômeno investigado. Ela pode ser a principal estratégia de coleta de dados ou pode estar associada a outras técnicas de pesquisa como a observação participante e a análise de documentos (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

A prática de entrevistas exige alguns cuidados e procedimentos que envolvem entre outros: 1) um contato inicial com entrevistado, quando são explicitados os objetivos da entrevista e os procedimentos éticos; 2) o desenvolvimento de uma confiança mútua e a construção de uma interação que favoreça o diálogo e a aquisição das informações desejadas; 3) a adoção de uma linguagem adequada ao contexto do entrevistado; 4) a estimulação ao fluxo das informações, evitando-se questões fechadas que podem ser respondidas com um sim ou um não; 5) a não-proposição de questões tendenciosas; e 5) a atenção do entrevistador aos seus

próprios preconceitos e concepções (BOGDAN e BIKLEN, 1994; STAKE, 1995; BRESLER, 2000).

A literatura identifica diferentes tipos de entrevistas, cuja classificação varia de autor para autor, e está, em muitas situações, vinculada à natureza das questões de pesquisa. De fato, diferenciá-las e categorizá-las, assemelha-se a descontextualizá-las de seu interesse investigativo. No entanto, observando-se as características gerais, as entrevistas podem ser categorizadas: quanto ao número de indivíduos entrevistados - um participante ou um grupo de participantes (grupo focal); quanto ao tipo de interação - contato pessoal, por telefone, e virtual; quanto ao grau de estruturação das questões - estruturadas, semi-estruturadas, não-estruturadas ou abertas (BOGDAN e BIKLEN, 1994; FONTANA e FREY, 1994, 2000; COHEN e MANION, 1997; BRESLER, 2000), não-diretivas e focadas (COHEN e MANION, 1997).

Portanto, quanto ao formato, as entrevistas estruturadas seguem um roteiro pré-definido e não permitem inferências ou alterações no decorrer do processo. Quanto mais rígida a estrutura da entrevista, menor o seu interesse para obtenção de dados de caráter qualitativo. A entrevista semi-estruturada, por sua vez, baseia-se em um roteiro prévio construído a partir das questões de pesquisa. Ela permite flexibilidade, pois pode ser modificada e adaptada de acordo com o desenvolvimento dos questionamentos, permitindo que o entrevistado tenha liberdade de expressar suas idéias e opiniões. A entrevista não-estruturada ou aberta é caracterizada por um diálogo informal, no qual o entrevistador apenas estimula o discurso do entrevistado, que se expressa, fala livremente e de forma espontânea. (BOGDAN e BIKLEN, 1994; FONTANA e FREY, 1994, 2000; COHEN e MANION, 1997; BRESLER, 2000).

Cohen e Manion (1997) apresentam a entrevista não-diretiva como um tipo de procedimento de pesquisa oriundo da entrevista terapêutica ou psiquiátrica. Nessa situação, o entrevistado tem total liberdade de se expressar e revelar espontaneamente seus sentimentos conforme seu desejo ou à sua escolha. (p. 273). A entrevista focada, por outro lado, apresenta um certo controle do entrevistador. Ela concentra seu interesse numa situação vivenciada pelo entrevistado, que foi

analisada previamente pelo entrevistador, e suscita a expressão de impressões e de respostas subjetivas do entrevistado sobre a situação em que ele estave envolvido. Segundo Jacinto e Sanches (2002), a entrevista focada tem sido utilizada, na formação de professores, em conjunção com a técnica de estimulação de memória. O objetivo desse tipo de procedimento é obter uma interpretação mais profunda das ações, saberes, valores e concepções dos entrevistados mediante a observação de sua prática docente em registros áudios-visuais (PACHECO, 1995; JACINTO E SANCHES, 2002). Essa técnica tem se intensificado nas pesquisas educacionais para desenvolver e avaliar o nível de reflexão realizado pelos professores ou estudantes em formação (PACHECO, 1995; BEINEKE, 2001; STEGMAN, 2001; JACINTO e SANCHES, 2002).

Pacheco (1995) caracteriza a técnica de estimulação de memória como um procedimento pertinente ao estudo do pensamento e da ação do professor:

Trata-se de uma das técnicas mais utilizadas na investigação sobre processos de pensamento do professor durante o ensino interativo. Consiste na observação da aula gravada através de um gravador de áudio ou vídeo, respeitando-se determinadas regras, e tem como finalidade principal saber o que o professor pensa quando ensina, representando, por isso, um instrumento de investigação muito útil já que permite uma explicitação e clarificação daquilo que o professor pensava no momento da ação. (PACHECO, 1995, p. 93).

Neste estudo de caso, a natureza da problematização da pesquisa, envolvendo o desenvolvimento da ação pedagógica dos estagiários e os saberes docentes mobilizados e socializados implicou a necessidade de conhecer a formação dos estagiários (saberes experienciais; disciplinares; pedagógicos e curriculares); seus saberes e suas concepções pessoais sobre docência e ensino de música e sua reflexão sobre sua performance docente no estágio. Assim, optei pela entrevista como instrumento de coleta de dados, principalmente pelo seu caráter de contato imediato com o entrevistado que possibilita a compreensão de sua interpretação sobre sua ação pedagógica no estágio e os saberes que a nortearam e dela emergiram. Portanto, foram realizados dois tipos de estrutura de entrevistas, conforme mostra o esquema na figura 3: 1) entrevistas semi-estruturadas, realizadas em dois momentos: uma no início e outra ao término da pesquisa; 2) entrevistas

focadas associadas à técnica de estimulação de memória, realizadas após as observações das aulas ministradas pelo estagiário.

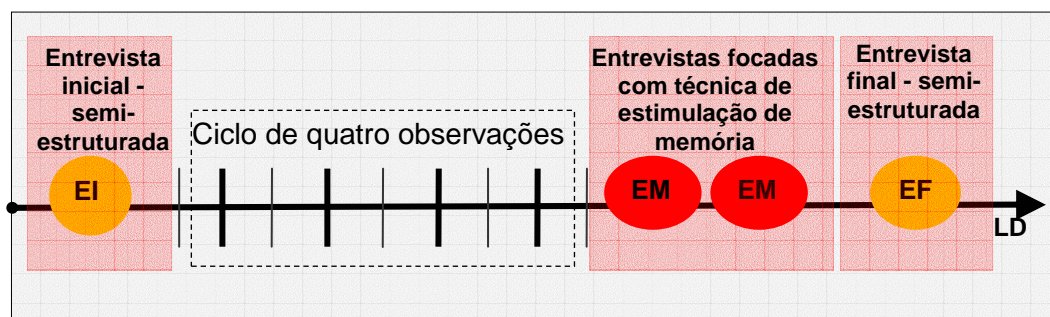


Figura 3: As entrevistas no esquema metodológico da pesquisa⁴¹

A entrevista semi-estruturada inicial teve como principal objetivo estabelecer um primeiro contato com cada estagiário, situação oportuna para desenvolver laços de confiança com os participantes da pesquisa. O roteiro guia elaborado previamente, visou conhecer e obter informações sobre a iniciação musical do estagiário (aprendizagem instrumental, aulas de música e outras práticas musicais); as influências sociais (familiares e amigos); a sua formação escolar; a opção pelo curso de licenciatura em música; as disciplinas cursadas na formação inicial; as atividades docentes desenvolvidas no contexto curricular e extracurricular; o contexto sócio-formativo da atividade de estágio (a orientação de estágio e o contato com a escola); suas atividades como músico e professor de música. Nessa entrevista, objetivei, ainda, conhecer e apreender as impressões e concepções pessoais dos estagiários sobre a sua formação musical e docente, sobre seus modelos de professor, de aula de música e de ensino e aprendizagem musical. Esse tipo de questionamento foi continuado e aprofundado nas entrevistas seguintes, inclusive em alguns momentos das entrevistas focadas com técnica de estimulação de memória.

As entrevistas focadas com estimulação de memória, como indica o esquema acima, ocorreram após o término das observações das aulas dos estagiários. Esse procedimento evitou a interferência no desenvolvimento das aulas. Nas entrevistas, os estagiários assistiram integralmente aos vídeos de suas aulas, tendo liberdade de interromper e fazer comentários, reflexões e observações de acordo com seu

⁴¹ A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

desejo. Como assisti previamente a todos os vídeos, a entrevista teve alguns focos de interesse, no sentido de compreender como o estagiário justificava suas ações.

No final do processo de coleta de dados, foi realizada uma outra entrevista semi-estruturada, denominada entrevista final, como indica o esquema acima. Ela foi baseada num roteiro previamente elaborado com o objetivo de aprofundar as observações, reflexões e interpretações realizadas no decorrer da pesquisa. Para tanto, foram consideradas as análises prévias das entrevistas anteriores (inicial e focada com estimulação de memória); as anotações das observações da aula e dos vídeos; e a análise prévia dos documentos pessoais dos estagiários, principalmente, os planos e relatórios de aula.

3.3.2 A observação como método de pesquisa na investigação da ação pedagógica dos estagiários

A ação humana deve sempre ser interpretada em seu contexto situacional, e não em termos de “códigos” objetivos (ANGROSINO e PÉREZ, 2000, p. 692, tradução nossa).

A observação representa um dos instrumentos de pesquisa mais antigos e básicos para coleta de dados e compreensão do fenômeno a ser investigado. É largamente utilizada em pesquisas de caráter quantitativo e qualitativo, variando de acordo com a problematização da pesquisa e a escolha e o desenvolvimento do método de investigação. Nas ciências sociais, pode ser utilizada como técnica ou método de pesquisa, como único instrumento de coleta de dados ou em conjunção com outras técnicas (entrevistas e registro escrito, e/ou de imagens, e/ou de sons). Observar requer um contato direto com o fenômeno que está sendo observado, mas os registros em fotos, vídeos e sons permitem também uma observação posterior; contudo esses procedimentos não isentam o observador de ser uma “testemunha ativa” do fenômeno observado (ADLER e ADLER, 1994).

Como técnica de pesquisa, a observação apresenta algumas vantagens: 1) o contato pessoal e aprofundado do pesquisador com o objeto que está estudando; 2)

a apreensão da perspectiva dos atores sociais sobre a sua realidade e 3) a possibilidade de novas descobertas para as questões de pesquisa ou para a compreensão do fenômeno de estudo. Dentre as desvantagens se destacam fatores referentes à validade e confiabilidade da observação, como: a preponderância das impressões e percepções do observador na descrição e na análise do contexto e dos sujeitos observados, o que sugere suscetibilidade aos preconceitos e tendenciosidade; e a interferência do observador no ambiente, o que pode alterar o comportamento dos sujeitos observados e influenciar o contexto investigado. Esses dois fatores podem provocar uma visão distorcida ou parcial do fenômeno e têm merecido considerável atenção dos cientistas sociais. Na observação, os procedimentos de coleta de dados variam de pesquisa para pesquisa e de acordo com as particularidades da interação do pesquisador com o seu contexto (BOGDAN e BIKLEN, 1994; ADLER e ADLER, 1994; STAKE, 1995; ANGROSINO e PÉREZ 2000; COHEN e MANION, 1997).

No entanto, a observação permanece como uma das técnicas de pesquisa mais adequadas aos estudos qualitativos, principalmente nas investigações de cunho etnográfico e antropológico. Devido a sua ampla utilização, a observação apresenta uma variedade de tipos e procedimentos, que se diferenciam quanto: ao tipo de contexto; ao processo de observação e ao grau de envolvimento do observador. Quanto ao contexto da observação ela pode ocorrer em um ambiente não-naturalista ou naturalista. No primeiro caso, não-naturalista, a observação se realiza em ambientes experimentais, previamente preparados para a observação do fenômeno. A observação tem caráter formal e objetivo e se baseia na verificação de hipóteses. O segundo tipo, observação naturalista, é dominante na pesquisa qualitativa e sua principal característica é a inserção direta do observador no campo de estudo. O contato direto com o fenômeno permite o aprofundamento da situação a ser investigada (BRESLER, 2000).

As observações, quanto ao seu processo, podem, ou não, apresentar uma estrutura prévia. Isso significa que o pesquisador pode ir a campo com um roteiro prévio de observação ou prescindir de qualquer tipo de roteiro, indo a campo orientado por suas questões de pesquisa (BOGDAN e BIKLEN, 1994; STAKE, 1995). Nesse último caso, a observação se constrói durante o desenvolvimento da

pesquisa e de acordo com a interação do pesquisador com o contexto de pesquisa (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

A interação do pesquisador com os sujeitos e contextos investigados é uma das grandes polêmicas na técnica de observação. Basicamente, o grau de envolvimento do pesquisador na observação pode ser de dois tipos: participante e não-participante. Na observação participante, o observador é ativo e participa das ações no contexto observado: “é tido como uma força interativa na documentação de acontecimentos” (BRESLER, 2000, p. 18). Na observação não-participante, o observador é passivo e apenas observa as “atividades normais e o habitat, as pessoas, o exercício de autoridade e responsabilidade, as expressões de intenção, a produtividade e o meio” (BRESLER, 2000, p. 18). O estudo de caso pode empregar um desses dois tipos de observação (COHEN e MANION, 1997). No entanto, as várias modalidades de pesquisa têm definido outras tipologias de observação quanto ao papel desempenhado pelo observador. Adler e Adler (1994) consideram que, no contexto da pesquisa sócio-naturalista, o pesquisador pode atuar como: membro periférico, ou membro ativo, ou membro completo. No papel de membro periférico, os pesquisadores sentem necessidade de desenvolver uma perspectiva de dentro (*insider*), na interação com o contexto, para apreender uma identidade de dentro, sem participar das atividades principais que constituem o cerne do grupo social. O pesquisador, como membro ativo, tem maior envolvimento com as atividades centrais do campo e assume responsabilidades, mas sem se comprometer totalmente com os valores e objetivos do grupo. No papel de membro completo, o pesquisador, geralmente, já pertence ao grupo ou se torna genuinamente um membro do grupo (p. 380).

A problematização levantada por esta pesquisa exigiu, pois, o acompanhamento da ação pedagógica dos estagiários. Assim, a observação natural das situações pedagógicas vivenciadas pelo estagiário foi significativa para compreender os saberes docentes mobilizados e socializados para e na ação pedagógica dos estagiários, o desenvolvimento de seus saberes experienciais e a articulação e validação desses saberes com relação aos seus outros saberes docentes. Os objetivos de pesquisa nortearam a observação, que não adotou um roteiro prévio, pois foi se construindo no desenvolvimento da pesquisa, tendo como

foco a ação interativa⁴² do estagiário. O meu envolvimento, na sala de aula, era o de um observador periférico, pois não participei efetivamente da ação pedagógica realizada. Portanto, a minha participação não foi totalmente neutra, porque interagi com os alunos e com os estagiários no sentido de me aproximar do contexto social da sala de aula e da escola. Esse tipo de envolvimento facilitou a observação, uma vez que, minha presença como observadora foi aceita como parte da atividade de estágio desenvolvida pelos participantes da pesquisa.

As aulas dos estagiários foram registradas em vídeo, para posterior observação e entrevista de estimulação de memória. Os vídeos, por sua vez, não prescindiram do papel do observador. Os dados coletados na observação naturalista e na observação dos vídeos foram fundamentais para a realização das entrevistas focadas com uso da técnica de estimulação de memória. Durante o desenvolvimento do período de estágio dos participantes da pesquisa, observei quatro aulas, em semanas alternadas. A observação não foi contínua, mas permitiu compreender o processo de desenvolvimento da ação pedagógica dos estagiários.

Sob esses aspectos foram realizadas quatro observações, em semanas alternadas, com característica naturalista, sem um roteiro prévio, do tipo não-participante, em que atuei como membro periférico. O gráfico na figura 4 mostra os momentos em que foram realizadas as observações.

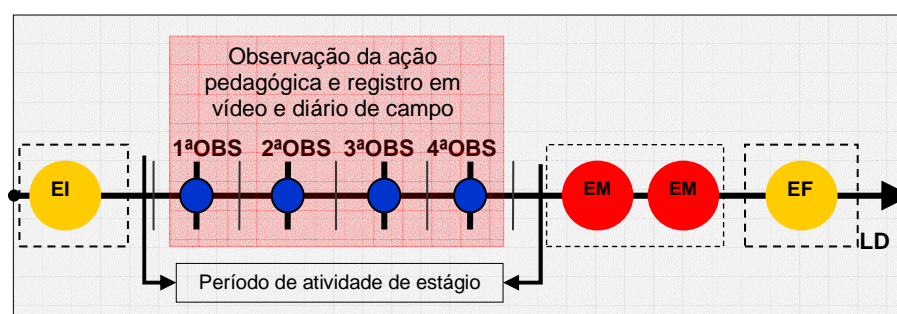


Figura 4: As observações no esquema metodológico da pesquisa⁴³

⁴² O termo “ação interativa” se refere a um das fases da ação pedagógica dos professores. Corresponde às ações efetivas que o professor realiza na sala de aula como apresentação do tema ou conteúdo, desenvolvimento destes, análise das situações problemas, tomadas de decisão, interação com os alunos; entre outros.

⁴³ A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

3.3.3 Análise de documentos escritos: pessoais e oficiais

O texto pode “dizer” diferentes coisas em diferentes contextos. Mas o texto escrito é, também, um artefato, capaz de transmissão, manipulação, e alteração, de ser utilizado e descartado, re-utilizado e reciclado – “fazem” diferentes coisas contextualmente, ao longo do tempo (HODDER, 2000, p. 704, tradução nossa).

A análise de documentos escritos é um procedimento importante no estudo qualitativo, quando, principalmente, se pretende validar evidências obtidas por meio de outros tipos de técnica de coleta de dados, ou mesmo como fonte reveladora de aspectos novos para a pesquisa que está sendo realizada (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Esse tipo de instrumento de investigação apresenta, como ocorre com as entrevistas e a observação, uma diversidade de abordagens que dependem da problematização levantada pela pesquisa e da orientação teórica e metodológica adotada para desenvolvê-la. Hodder (1994, 2000) destaca a complexidade interpretativa que deriva desse tipo de estudo, analisando seu uso em diferentes áreas de pesquisa: história, arqueologia, antropologia, sociologia, e estudos culturais. Em sua análise, ele relaciona a interpretação de documentos escritos com a de artefatos culturais, destacando semelhanças e diferenças relacionadas: à interação entre o texto e o seu contexto; ao uso e não-uso desses materiais; ou à forma como os atores sociais os usam ou deles dispõem. A análise de documentos deve ainda considerar a relação dialética entre o contexto do texto escrito e o contexto do leitor, que permite a diversidade de leituras e interpretações.

De modo geral, como instrumento de pesquisa, os textos escritos são significativos, pois: 1) são de fácil acesso e baixo custo de investimento; 2) podem ser consultados várias vezes, devido à estabilidade e à durabilidade da fonte; 3) fornecem dados que ajudam a fundamentar as inferências do pesquisador, principalmente quando usados juntamente com outros tipos de fonte; 4) permitem uma variedade de interpretações de acordo com o leitor e seu contexto sócio-cultural, pois a palavra escrita pode transcender seu contexto histórico e adquirir, ao longo do tempo, conotação simbólica; 5) podem ser usados como fonte alternativa

quando os sujeitos não são acessíveis; 6) podem ser usados em entrevistas para obtenção de esclarecimento e aprofundamento da compreensão do fenômeno (HODDER, 1994, 2000; BOGDAN e BIKLEN, 1994). As críticas apontam desvantagens, que destacam o caráter ambíguo da interpretação desse tipo de fonte. São apontadas: 1) a falta de objetividade; 2) a validade questionável, por causa do caráter subjetivo dos documentos e das escolhas dos pesquisadores quanto aos aspectos tratados e às temáticas focalizadas. No entanto, o caráter subjetivo de documentos e artefatos representa o próprio interesse investigativo dos pesquisadores qualitativos (HODDER, 1994, 2000).

A literatura apresenta uma diversidade de definições para identificar a natureza do termo documento. Hodder (1994, 2000) faz referência à classificação de Lincoln e Guba, que distinguem o termo “documento” do termo “registro”. O primeiro tem caráter pessoal, corresponde aos discursos dos sujeitos e exige uma interpretação mais contextualizada. São os diários, os memorandos, as cartas, as notas de campo. O termo “registro” designa papéis de natureza oficial e de uso local como: certificados de casamento, licenças de motoristas, contratos.

Bogdan e Biklen (1994), considerando o contexto educacional, classificam os documentos escritos em dois grupos: 1) os documentos pessoais, que são os diários íntimos, as cartas pessoais, as autobiografias; e 2) os documentos oficiais, que são os documentos internos da escola, a comunicação externa, os registros de estudantes e fichas pessoais. Os documentos pessoais têm um caráter descritivo e reflexivo sobre experiências, concepções, crenças e valores dos sujeitos. Constituem uma evidência sobre como os participantes da pesquisa interpretam suas ações e revelam os significados que os sujeitos conferem às mesmas (BOGDAN e BIKLEN, p. 177). Os documentos oficiais, segundo Bogdan e Biklen (1994), são subjetivos e ambíguos, pois representam o pensamento de uma organização ou instituição o que, sob certos aspectos, não reflete a realidade. Sob essa perspectiva, constituem um artefato significativo para a pesquisa qualitativa. Sob o ponto de vista do estudo de caso, Stake (1995) comenta que os documentos escritos permitem que o pesquisador tenha acesso a acontecimentos e fatos que não puderam ser observados diretamente (p. 68).

Nesta pesquisa, a reflexão e a interpretação dos estagiários sobre sua ação docente na atividade de estágio foi considerada fundamental para investigar o desenvolvimento de sua ação pedagógica a partir da mobilização e socialização de seus saberes. Portanto, nesse período, os documentos produzidos pelos estagiários (projeto de estágio, plano de trabalho, planos de aula, relatórios) constituíram uma fonte de dados significativa e fidedigna para aprofundar a compreensão do fenômeno estudado. Os documentos foram coletados no decorrer da pesquisa, conforme mostra o esquema de coleta de dados na figura 5, mas de forma não-sistemática, de acordo com a disponibilidade dos participantes.

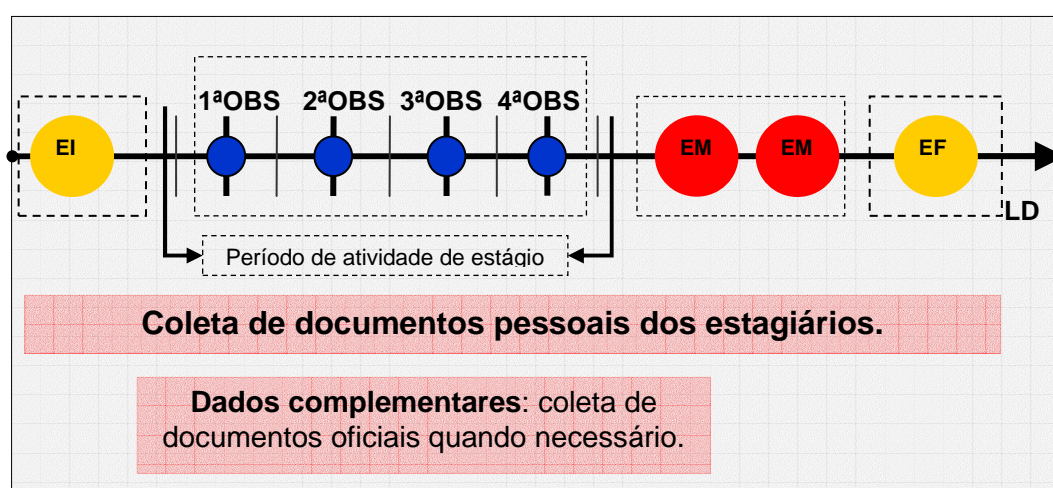


Figura 5: A análise de documentos no esquema metodológico da pesquisa⁴⁴

No final da investigação tive acesso a todo o material produzido pelos estagiários, e obtive dados sobre as aulas não-observadas que puderam ser verificados e comentados na entrevista final realizada com os participantes da pesquisa.

Os documentos oficiais, por sua vez, tiveram um papel complementar para a compreensão das informações. Ajudaram a apreender as impressões e as interações do estagiário no seu contexto sócio-formativo, a partir do acesso às concepções sobre docência e ensino de música expressa nos textos coletados. Dessa forma, pude ter acesso a informações e a situações não-observadas.

⁴⁴ A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

3.4 Procedimentos da pesquisa

3.4.1 A seleção dos casos

A seleção dos casos, no estudo de caso está diretamente relacionada, segundo Stake (1995), às questões de pesquisa. Investigar o desenvolvimento da ação pedagógica dos estagiários de música, a partir dos saberes docentes mobilizados e socializados na atividade de estágio implicava, portanto, definir alguns critérios de seleção referentes à escolha dos participantes da pesquisa e ao tipo de ação pedagógica a ser investigada. Assim, elegi os seguintes critérios de seleção:

- 1) os estagiários deveriam estar vinculados a uma Instituição de Ensino superior (IES), curso de licenciatura em música, pois elas representam o *locus* ideal para formação do professor de música e cumprem as exigências qualitativas para efetivar o processo formativo;
- 2) os estagiários deveriam estar matriculados no componente curricular estágio;
- 3) os estagiários deveriam realizar seu projeto de estágio em escola do ensino fundamental, séries finais, na forma de aulas coletivas de música. Isso porque os cursos de licenciatura devem formar professores especialistas para atuar na Educação Básica, principalmente nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio.
- 4) participação voluntária na pesquisa;

Para a seleção da IES e do curso de licenciatura em música adotei critérios de conveniência e facilidade de contato pessoal com os professores orientadores de estágio. Nesse sentido, entrei em contato com professoras formadoras e orientadoras de estágio em IES da Região Sul do Brasil. Os primeiros contatos foram feitos por telefone. No diálogo explicito o tema da pesquisa, as questões e os objetivos da investigação, assim como os procedimentos de coleta de dados e os critérios para selecionar os estagiários para os estudos de caso. Em seguida,

solicitei autorização para conhecer os alunos matriculados na atividade de estágio e para convidá-los a participar da pesquisa.

A partir desse contato prévio, fui convidada pelas professoras a assistir a uma aula de orientação coletiva com os estagiários do semestre (2º semestre de 2004 e 1º semestre de 2005). No encontro coletivo, fui apresentada aos alunos, apresentei meu projeto de pesquisa e os convidei a serem voluntários na investigação. Nessa apresentação, salientei os seguintes aspectos: 1) temática e objetivos da pesquisa; 2) os procedimentos de coleta de dados (entrevistas, entrevistas focadas com estimulação de memória, observação das aulas com filmagens em vídeo e análise de documentos); 3) os procedimentos e cuidados éticos pertinentes ao estudo de caso (consentimento informado, anonimato e cessão de direitos); e 4) a necessidade de comprometimento pessoal dos participantes com a pesquisa.

Dentre os alunos presentes no encontro coletivo, na turma do segundo semestre de 2004, três estagiários manifestaram interesse em participar da investigação; e na turma do primeiro semestre de 2005, apenas uma estagiária demonstrou interesse em participar da pesquisa. Entrei em contato com os estagiários interessados e agendei a primeira entrevista ou entrevista inicial. Nessa entrevista, tornei a explicar os procedimentos de coleta de dados da pesquisa e os cuidados éticos pertinentes ao estudo de caso. A ocasião propiciou, ainda, oportunidade para obter informações sobre a escola onde os estagiários realizariam sua prática docente (nome e localização) e organizar, com os estagiários, o cronograma (dias e horários) para realização das observações de suas aulas, com gravação em vídeo para posterior sessões de entrevistas focadas de estimulação de memória. Os estagiários voluntários foram muito receptivos e apresentaram-se disponíveis para a realização das entrevistas e das observações. Contudo, devido ao caráter complexo da investigação, optei por realizar a pesquisa com três dos quatro estagiários voluntários, Rubem, Emanuel e Júlia, sendo que, o estudo de caso realizado com Rubem foi desenvolvido como estudo piloto e apresentado na banca de qualificação desta tese de doutoramento.

Os três estagiários atenderam aos critérios de seleção estabelecidos; contudo apresentaram diferenças quanto ao contexto formativo do componente curricular de

estágio e quanto à relação do estagiário com a escola. Nos estudos de caso de Rubem e Emanuel, os estagiários estavam matriculados na mesma IES, e estagiavam em escolas públicas distintas, com adolescentes de baixa renda, onde assumiam, durante o trimestre, a regência das aulas da professora de Artes da escola. Júlia, no entanto, era estudante de uma outra IES e estagiava numa escola particular, com crianças de classe média, onde trabalhava como professora de música da própria turma. A diferença verificada quanto ao contexto escolar não foi considerada interveniente no processo investigativo, pois retrata as inovações na atividade de estágio nas IES, que têm se tornado mais flexíveis e procuram se adequar às transformações e às demandas do perfil sócio-econômico dos alunos de música, que trabalham e estudam. Cereser (2003), em sua dissertação de mestrado, apresenta a diversidade de contextos de atuação dos estagiários de educação musical e salienta que algumas universidades permitem que o aluno escolha o local e a forma de realizar sua prática docente no estágio.

O estudo piloto realizado com Rubem não é objeto de descrição e interpretação deste relato. Ele foi desenvolvido para me aproximar da ação pedagógica dos estagiários na atividade de estágio e me auxiliou na construção do objeto de pesquisa. Durante o estudo piloto tive a oportunidade de: 1) me familiarizar com a pesquisa empírica, as técnicas de coleta de dados e verificar a pertinência do esquema metodológico para a investigação; 2) avaliar minhas próprias pré-concepções sobre ser professor de música na escola; 3) tomar consciência de meus valores, minhas concepções e meus modelos formativos como orientadora de estágio; e 4) aprender a ouvir e a compreender os saberes e as concepções que norteavam a ação pedagógica do estagiário. O estudo piloto foi relevante para transformar o meu olhar investigativo de orientadora de estágio para pesquisadora. A análise dos dados coletados no projeto piloto orientou, também os primeiros projetos interpretativos dos dois estudos de caso desenvolvidos posteriormente.

A literatura considera o estudo-piloto um tipo de estudo exploratório do fenômeno a ser investigado. Desse modo, pode envolver a elaboração de um caso que atenda às questões levantadas na investigação e possibilite uma reflexão sobre essas mesmas questões, sobre as técnicas de coleta de dados a serem utilizadas e sobre a interpretação prévia que emerge dos dados. A sua função é auxiliar o

pesquisador a aprimorar o seu projeto teórico metodológico para posterior aprofundamento da temática de pesquisa (JANESICK, 1994). Segundo os teóricos da área, o estudo piloto permite ao investigador: 1) desvelar *insights* para o projeto de pesquisa; 2) focar em aspectos particulares que não estavam previamente claros; 3) lidar com o foco de interesse da pesquisa; 4) lidar com suas próprias pressuposições e julgamentos; 5) aprofundar sua visão das questões de pesquisa formuladas; 6) estabelecer um contato com o campo de pesquisa que possibilite o acesso a novas informações e à logística do trabalho de campo; 7) rever os planos de coleta de dados; e 8) avaliar o tempo gasto com o trabalho de recolha e análise de dados (JANESICK, 1994).

O estudo de caso piloto realizado com Rubem atendeu aos critérios prévios de seleção: atuação como docente de música em turma coletiva no ensino fundamental. A coleta de dados seguiu o esquema proposto sendo realizada: 1) uma entrevista inicial semi-estruturada (EI) antes do início da atividade de estágio; 2) uma seqüência de observação de aulas, do tipo naturalista e não-participante; 3) a filmagem em vídeo das aulas dos estagiários; 4) o registro das observações em diário de campo; 5) a coleta de documentos pessoais do estagiário (projeto do estágio, planejamento das aulas, relatório final de estágio); 6) duas entrevistas focadas com técnica de estimulação de memória (EEM1 e EEM2), em que o estagiário assistiu a gravação em vídeo e observou a sua performance como professor em sala de aula; 7) uma entrevista semi-estruturada final (EF); 8) a coleta de documentos oficiais (projeto pedagógico da instituição formadora, plano de curso do componente curricular estágio; projeto político pedagógico da escola).

A coleta de dados foi realizada ao longo de dois meses no período de outubro a dezembro de 2004. As observações das aulas do estagiário ocorreram em semanas alternadas, com início na sua segunda aula de música. Verifiquei durante o estudo piloto que a opção por esse tipo de procedimento não prejudicou a interpretação e compreensão da ação pedagógica de Rubem. Durante as entrevistas focadas com técnica de estimulação de memória, o estagiário optou pela observação total do vídeo o que permitiu uma visão global da aula. No desenvolvimento da entrevista, Rubem pôde escolher os momentos que mais lhe chamavam a atenção no vídeo, ou que lhe despertavam reflexões para serem comentados. Nesse sentido,

o estagiário escolhia: os momentos de observar sua ação pedagógica no vídeo; as situações pedagógicas que gostaria de discutir e problematizar e o número de vezes que gostaria de rever a cena ou não. Esse tipo de procedimento demonstrou ser produtivo para estimular a reflexão do estagiário sobre sua ação pedagógica e foi mantido e aperfeiçoado nos estudos de caso realizados posteriormente.

O estudo piloto, portanto, possibilitou avaliar as técnicas de coleta de dados, e a relação entre elas para o desenvolvimento e a análise dos dados da pesquisa. O caso de Rubem permitiu verificar a pertinência do referencial teórico saberes docentes para o diálogo interpretativo dos dados. O estudo apontou para uma compreensão prévia sobre o processo de desenvolvimento da ação pedagógica de Rubem, em que emergiram *insights* sobre: as representações e as concepções prévias dos estagiários sobre o ensino e a aprendizagem musical; a importância da interação entre o estagiário, o componente curricular estágio e o contexto educacional; a influência da socialização no componente curricular e na escola na ação pedagógica do estagiário; a visão funcionalista e utilitarista do estagiário sobre a atividade de estágio, o que chamou minha atenção sobre o conteúdo das reflexões dos estagiários; a dificuldade dos estagiários de mobilizar competências que integrem os seus saberes específicos de música e os seus saberes pedagógicos; a valorização do modelo prático-reflexivo como meio para desenvolver a aprendizagem docente. A análise da ação pedagógica de Rubem possibilitou o amadurecimento interpretativo sobre o fenômeno estudado, uma maior compreensão sobre a realidade investigada e sua problematização e o desenvolvimento do diálogo teórico com os dados coletados nos dois estudos relatados neste trabalho.

3.4.2 O primeiro passo: a entrevista inicial semi-estruturada

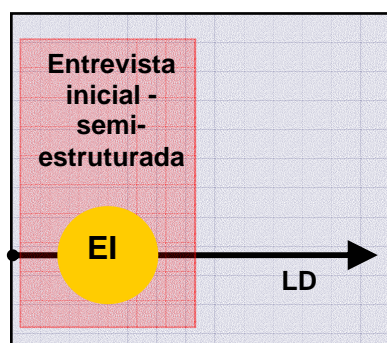


Figura 6: O início da investigação: a entrevista inicial⁴⁵

A entrevista inicial semi-estruturada foi o primeiro instrumento de coleta de dados a ser realizado. Primeiramente, elaborei um roteiro baseado nas questões de pesquisa e no referencial teórico dos saberes docentes. Os questionamentos dos estagiários foram orientados pelos seguintes tópicos: (I) formação musical; (II) formação docente; (III) experiências docentes curriculares e extracurriculares (IV) contexto do estágio – componente curricular e contexto educacional (Apêndice A – roteiro de entrevistas: entrevista inicial).

Nessa entrevista, eu pretendi identificar as fontes sociais dos saberes docentes dos estagiários, suas concepções sobre aula de música e sobre a docência. Procurei conhecer: 1) a sua formação musical prévia à universidade -, aprendizagem musical e experiência como aluno - e a sua formação inicial⁴⁶ no curso de licenciatura, ou seja, suas experiências como aprendiz de professor e como professor. A entrevista foi registrada em áudio, com aparelho de fita cassete e/ou digital (minidisc - MD) e, logo depois, foi gravada no computador em formato wave para, posteriormente, ser transcrita literalmente. Nessa transcrição, realizei uma análise preliminar, destacando aspectos relevantes e significativos que orientaram as entrevistas seguintes.

⁴⁵ A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

⁴⁶ O termo “formação inicial” é utilizado, nesta pesquisa, para designar os cursos de graduação de formação de professores, em que, geralmente, os licenciandos iniciam sua aprendizagem docente. Essa nomenclatura é utilizada pela literatura em formação de professores e se diferencia em conteúdo e formato da formação continuada, que ocorre durante o desenvolvimento profissional dos professores (GARCIA, 1999; MIZUKAMI, 2002).

Iniciei a entrevista explicando para cada um dos estagiários, novamente, os objetivos da pesquisa e os procedimentos e cuidados éticos relativos à coleta dos dados e à comunicação da pesquisa. Nesse sentido, destaquei: a liberdade e o direito dos estagiários de desistirem da pesquisa em qualquer momento; os procedimentos de gravação e transcrição da entrevista, com posterior submissão dessa à sua leitura, anuência e autorização para publicação; a disponibilização, para consulta, dos documentos produzidos pelos estagiários (planejamentos de aula e relatórios de estágio); a fidedignidade da análise e da redação final, com base nos dados coletados; a preservação do sigilo e do anonimato da identidade dos estagiários e a assinatura de cartas de cessão de direitos das falas das entrevistas e dos vídeos gravados no período de observação das suas aulas de música (BOGDAN e BIKLEN, 1994; BRESLER, 1996; KRAMER, 2002; FORSTER, 2003).

A entrevista inicial criou um vínculo de confiança e interação entre mim e os estagiários, o que facilitou a minha inserção na sala de aula dos estagiários, que aos poucos foram se soltando e demonstrando confiança para me contar sobre sua formação musical, sua formação docente, suas experiências como aluno e como professor, seus saberes e suas concepções. Durante esse primeiro contato, pude discutir com os estagiários os procedimentos de inserção no campo de pesquisa e viabilizar o contato com a administração da escola para obter autorização para observar e filmar as aulas de música.

3.4.3 Segundo passo: as observações das aulas de música

3.4.3.1 A inserção no campo de pesquisa

A escola onde Emanuel está estagiando fica afastada, na periferia da cidade. O prédio é novo: um bloco de três andares, bom tamanho sem ser muito grande. No térreo funciona a parte administrativa da escola, um pequeno pátio coberto, o refeitório e algumas salas de aula. O acesso aos andares superiores é feito por uma escada central. No primeiro e segundo andar estão localizadas as salas de aula. [...] Ao entrar no pátio coberto, vejo todos os adolescentes em formação, ouvindo a diretora. Ela faz elogios ao time de futebol da escola, que está fazendo bonito no campeonato local, e justificava a ausência do professor de educação física. Após a formação, Emanuel me apresenta à diretora e à vice-diretora. Eu explico minha presença na escola e peço autorização para observar e filmar as aulas do estagiário. Elas me informam que estavam cientes e se prontificam a me conceder permissão para a realização da pesquisa. Elas afirmam que estão à disposição para qualquer informação adicional sobre a escola (C2, OBS1, p. 2-3).

A minha inserção nas escolas de ensino fundamental se efetuou a partir da mediação dos estagiários. Eles solicitaram autorização e permissão à escola, para que eu desenvolvesse a observação e as filmagens das aulas de música. Verificaram com a direção escolar o que seria necessário para que eu tivesse livre acesso ao espaço físico, aos alunos e às práticas pedagógicas da escola. Na sala de aula, conversaram com os alunos, explicaram o objetivo da minha pesquisa, informando-os sobre a observação e as filmagens das aulas.

Assim, formalizei minha permanência na escola como pesquisadora na minha primeira visita ao local. No caso de Emanuel e de Rubem, realizei encontro formal com a diretoria da escola, durante o qual apresentei a carta de encaminhamento de pesquisa em nome do Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Apêndice F). Nesse encontro apresentei: os objetivos da pesquisa; os procedimentos de coleta de dados e os cuidados éticos a serem realizados. Procurei esclarecer que a escola, os alunos e o próprio estagiário não seriam identificados. Além disso, eu coloquei-me a disposição da direção da escola para esclarecimentos sobre a pesquisa. Nas duas escolas visitadas, as diretoras foram receptivas e demonstraram interesse em colaborar com a pesquisa. Fui

também, muito bem recebida pela administração escolar, pelos professores e pelos alunos.

No caso de Júlia, todo o encaminhamento de entrada na escola e de permissão para observar e filmar as aulas de música foi efetivado pela estagiária. Na época, ela era a professora de música do estabelecimento e por meio dela fui apresentada e introduzida no contexto sócio-cultural da escola. Da mesma forma que nas demais escolas, fui bem recebida pela comunidade escolar (administração, professores e alunos).

Portanto, nas três escolas, onde foram coletados os dados desta pesquisa, não ocorreu nenhum tipo de situação ou problema que comprometesse a integridade ética desta pesquisa ou a fidedignidade e validade dos dados coletados. Durante o trabalho de campo, tive liberdade de circular pelas escolas, conversar com os professores, funcionários e alunos e observar e filmar as aulas de música ministradas pelos estagiários. Assim, acompanhei e observei os momentos de ensino e aprendizagem musical na sala de aula; a chegada dos alunos à escola e sua formação no pátio escolar; o trânsito dos alunos pela escola (pátio, refeitório, salas de aula); as interações entre os alunos na sala de aula e fora dela. A convivência no contexto de ensino e aprendizagem da escola possibilitou-me: conhecer o ambiente escolar e os atores sociais locais; interpretar as impressões e reflexões do estagiário sobre a dinâmica sócio-cultural da escola; e compreender o contexto interativo entre os estagiários e a escola

3.4.3.2 A observação da ação pedagógica

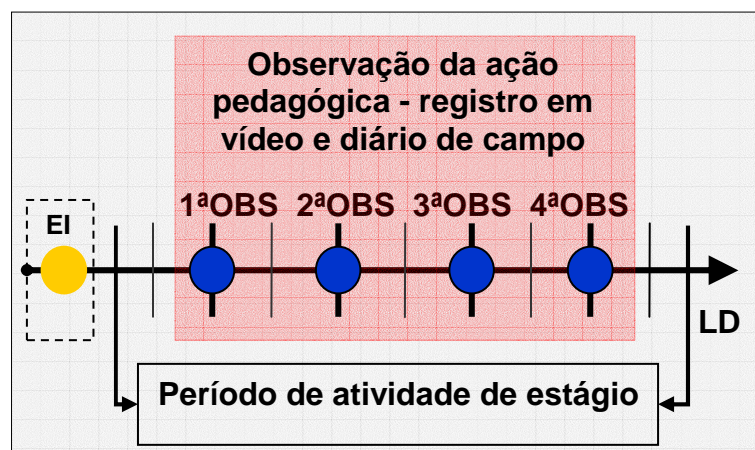


Figura 7: As observações da ação pedagógica dos estagiários⁴⁷

A figura 7 mostra meu período de inserção no campo de pesquisa. Nesta pesquisa, como já mencionado, adotei como técnica de coleta de dados a observação naturalista, não-participante, em que o pesquisador desenvolve papel periférico. A minha inserção no campo teve como objetivo vivenciar e interpretar o contexto educacional do estagiário, mas não tive nenhuma participação efetiva nas suas aulas. Nesse sentido, o olhar do observador está direcionado para ação docente do estagiário e o seu contexto físico e social. As observações não seguiram um roteiro prévio, mas foram orientadas pelas questões de pesquisa; pelo conceito de saberes docentes e pela entrevista inicial. A observação da fase interativa da ação pedagógica dos estagiários foi importante para compreender a inter-relação entre as fases pré-ativa, interativa e pós-ativa e para interpretar a dinâmica dialética entre a razão e a ação pedagógica dos licenciandos (SHULMAN, 1987, 2004; PACHECO, 1995; GAUTHIER *et al.*, 1998).

Efetivamente, observei quatro aulas da seqüência de aulas ministradas pelos estagiários, como o ilustra o esquema de coleta de dados. As observações foram realizadas em semanas alternadas, sendo que o início das observações foi negociado com os estagiários. No caso de Rubem e de Emanuel (Apêndice B, quadro 2), realizei a primeira observação de aula na segunda semana do período de

⁴⁷ A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

estágio. Essa decisão foi tomada porque considerei que, na primeira semana de aula, os estagiários ficam ansiosos para interagir com a turma. A presença da filmadora poderia constranger os alunos e interferir no primeiro encontro dos estagiários com a turma. Além disso, na primeira aula, os estagiários tiveram tempo e oportunidade para se apresentar, para conversar com os alunos sobre os seus projetos de estágio e para explicar que seu trabalho docente seria objeto desta pesquisa. Assim, a partir da segunda semana, iniciei a observação alternada das aulas de Rubem e de Emanuel.

No caso de Júlia, o procedimento de observação de aulas foi distinto, principalmente, porque ela mesma era a professora de música dos alunos da turma em que realizou sua atividade de estágio. Nesse sentido, estava familiarizada com a turma e negociamos o momento em que eu poderia iniciar as observações. O início da observação das aulas de Júlia atendeu aos seguintes critérios: o início da observação se daria somente após a administração escolar autorizar as visitas da pesquisadora à escola e coincidiria com o início das aulas baseadas no projeto de estágio. A primeira observação foi realizada na quinta aula prevista no cronograma de Júlia (Apêndice B: quadro 3). Isso ocorreu, porque Júlia, nas aulas anteriores, desenvolveu com os alunos atividades extracurriculares programadas pela escola - : visita ao teatro e festa do dia das mães. Essas atividades interromperam o fluxo inicial do projeto de estágio, e aguardei o momento em que a estagiária retomasse o projeto e autorizasse a realização da primeira observação. Assim, na primeira aula observada, pude acompanhar as primeiras atividades planejadas pela estagiária para o projeto de estágio (Apêndice B, quadro 3).

Apesar da seqüência de aulas observadas ocorrer a cada quinze dias, em cada um dos casos, esse procedimento não comprometeu a interpretação da ação pedagógica dos estagiários, pois o desenvolvimento das aulas observadas permitiu-me inferir a ação pedagógica dos estagiários nas aulas não-observadas. Para tanto, também me servi das entrevistas focadas com estimulação de memória e da análise dos documentos pessoais dos estagiários, essas aulas foram comentadas e refletidas nessas ocasiões, o que tornou possível uma compreensão ampla da ação pedagógica dos estagiários.

As observações foram registradas em notas de campo e em vídeo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o conteúdo das notas de campo deve apresentar uma parte descritiva e uma parte reflexiva. A parte descritiva deve apresentar as falas, interações e imagens do local, das pessoas, das ações e das conversas observadas. O segundo momento, a fase reflexiva visa a registrar o ponto de vista do observador, suas idéias, suas pré-análises, suas impressões, suas concepções, suas preocupações e suas reflexões em contexto. As minhas notas de campo seguiram essas orientações e descreveram as condições físicas e as interações sociais observadas no contexto escolar; a ação pedagógica dos estagiários; as falas dos atores envolvidos nas situações pedagógicas; as conversas informais; as informações consideradas significativas e as minhas impressões, reflexões, *insights*, pré-conceitos e análises prévias. Esses registros foram, depois, organizados e digitados no computador em forma de relatórios de observação, destacando reflexões e questionamentos sobre as situações pedagógicas observadas na ação interativa do estagiário. Os dados coletados na observação foram sendo constantemente retro-alimentados pelas observações seguintes e orientaram as entrevistas focadas com estimulação de memória.

3.4.3.3 As filmagens das aulas observadas

As aulas observadas foram gravadas em câmara digital mini DV e, posteriormente, copiadas em VHS para as sessões de estimulação de memória. Para filmar as aulas de música, fixei a filmadora sobre um tripé, localizado no fundo da sala de aula, perpendicular à parede de fundo, mais ou menos equidistante das paredes laterais e de frente para o estagiário. Nesse posicionamento, os alunos ficavam de costas para a filmadora, conforme mostra o desenho na figura 8 a seguir.

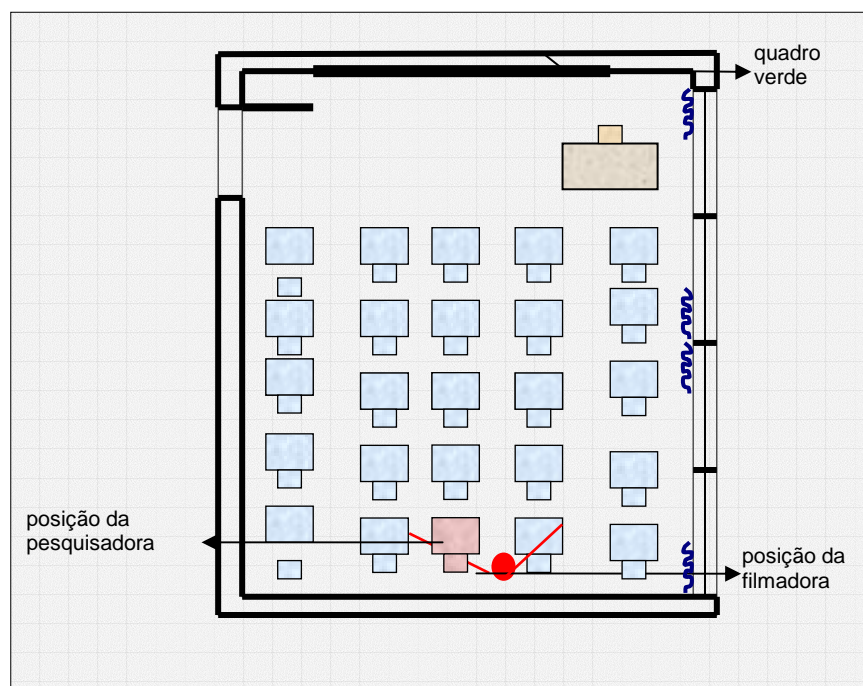


Figura 8: Desenho esquemático da sala de aula de Emanuel e posicionamento da filmadora⁴⁸

Esse tipo de procedimento é recomendado por Pacheco (1995, p. 92), que afirma que essa posição, embora limite o ângulo de visão do espectador, permite focalizar as atitudes e comportamento do professor e evita a inibição ou a exposição voluntária dos alunos à câmara. A câmara de vídeo é um elemento interveniente na sala de aula e desperta interesse e curiosidade, principalmente nos primeiros dias de observação. Para Pacheco (1995), esse tipo de posicionamento evita que os alunos se distraiam durante a aula.

Contudo, durante a realização da pesquisa piloto, verifiquei que esse tipo de posicionamento da filmadora, conforme mostra a figura anterior, era inadequado devido, principalmente, à limitação da angular da lente da filmadora digital. Nas entrevistas de estimulação de memória realizadas com Rubem, verifiquei que a observação pelo estagiário das condutas e dos comportamentos dos alunos no vídeo ficou limitada pela lente angular da filmadora. Assim, nas filmagens das últimas aulas de Emanuel e na filmagem das aulas de Júlia, modifiquei a posição da filmadora. Ela foi colocada fixa sobre o tripé, numa posição mais elevada, no fundo da sala de aula, voltada para o estagiário, mas no canto da parede de fundo e direcionada no sentido da diagonal da sala de aula. Essa nova posição ampliou o

⁴⁸ A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

ângulo de filmagem na sala de aula e dos alunos, mas ainda não proporcionou uma visão panorâmica da sala de aula. Para conseguir visualizar toda a dinâmica da sala de aula, seria necessária a aquisição de uma grande angular ou a colocação de uma segunda filmadora na sala. No entanto, as duas soluções foram consideradas inviáveis. A primeira, porque esse tipo de equipamento tem um custo elevado e não é encontrado facilmente no mercado áudio visual. A segunda opção, além de exigir a compra ou aluguel de equipamento, implicaria a presença de mais uma filmadora na sala de aula, o que poderia despertar a curiosidade dos alunos e inibir ou interferir no seu comportamento. Além disso, a utilização de mais uma filmadora exigiria a edição do material gravado nas duas câmaras, o que poderia influenciar o estagiário na observação dos vídeos.

A figura 9 a seguir, representa a posição da filmadora na primeira observação realizada na sala de aula de Júlia.

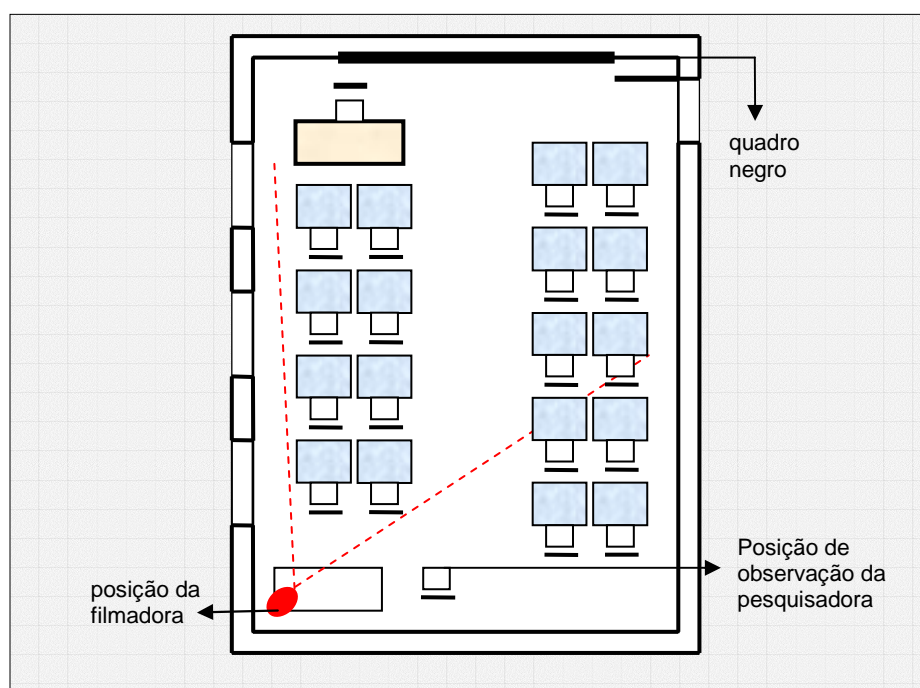


Figura 9: Desenho esquemático da sala de aula de Júlia e do posicionamento da filmadora⁴⁹

Nesse esquema, os alunos são filmados de costas e a estagiária de frente. É importante frisar que, durante as aulas, Júlia, assim como Rubem e Emanuel, alterou a disposição das carteiras e cadeiras dos alunos: formação em grande círculo ou em

⁴⁹ A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

grupos menores. Ela também, na terceira observação, por exemplo, distribuiu parte dos alunos por outras salas de aula, para a realização da atividade musical. Nessa ocasião, desloquei-me com os alunos levando a filmadora. Apesar dessas modificações, procurei manter a posição padrão da filmadora, conforme mostra a figura. No entanto, a posição dos alunos com relação à câmara variou: ora ficavam de costas para a filmadora, ora eram filmados de lado e ora de frente, principalmente nas apresentações de suas produções musicais.

Apesar das limitações visuais da filmagem, a gravação em vídeo permitiu análise e re-análise da ação pedagógica de Emanuel e Júlia, pelos próprios estagiários e por mim. As várias observações do vídeo, sempre que necessário, em suas partes e no todo, permitiu aprofundar a interpretação e a compreensão da ação pedagógica dos estagiários. Cada nova análise dos vídeos possibilitou identificar situações de ensino e aprendizagem e perspectivas teóricas sobre os saberes mobilizados para e na ação pedagógica, que não tinham sido percebidas durante a observação direta na sala de aula.

Depois de filmadas em câmara digital, as imagens foram transferidas para o computador, e gravadas em *compact discs* (CD-R). Posteriormente, cada aula foi editada e as cenas mais relevantes para a análise de dados foram selecionadas, principalmente as comentadas e refletidas nas entrevistas de estimulação de memória. O vídeo editado foi transcrito, preservadas as falas literais dos estagiários e dos alunos. Contudo, os estagiários, na entrevista focada com estimulação de memória, assistiram aos vídeos em sua íntegra, sem cortes ou edição. Após a conclusão da coleta de dados, os estagiários assistiram aos vídeos editados e receberam uma cópia de cada vídeo. Nessa ocasião, eles autorizaram a sua exibição para fins didáticos e científicos. Na edição final dos vídeos as fisionomias dos estagiários e dos alunos foram “mascaradas” digitalmente para preservar a identidade dos participantes desta pesquisa.

3.4.4 Terceiro passo: as entrevistas focadas com estimulação de memória

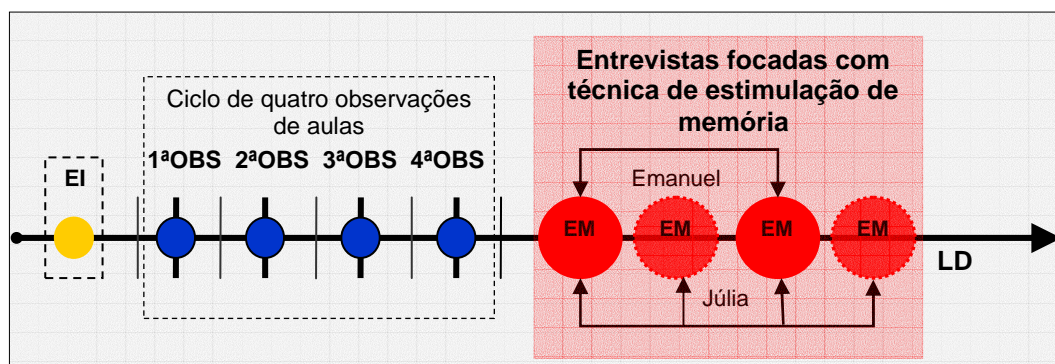


Figura 10: As entrevistas focadas de estimulação de memória⁵⁰

As entrevistas focadas com a técnica de estimulação de memória foram realizadas com a observação simultânea, pelos estagiários, dos vídeos filmados em suas aulas de música, em dois encontros com Emanuel e em quatro encontros com Júlia, como mostra a figura 10 acima. No entanto, enfatizo que ambos assistiram integralmente aos quatro vídeos. No esquema metodológico planejado para a coleta de dados, estavam previstos dois encontros com os estagiários. Em cada encontro, seriam observados dois vídeos de aulas. Contudo, Júlia não teve a mesma disponibilidade de tempo que Emanuel, o que exigiu mais dois encontros com ela um para cada aula filmada.

Os estagiários assistiram, portanto, aos quatro vídeos filmados nas quatro aulas observadas, sendo que, a duração de cada vídeo variou de acordo com o tempo de duração das aulas de cada estagiário. Assim, os vídeos de Emanuel foram mais longos, em torno de 70min, porque ele ministrava dois tempos de aula, separados pelo intervalo da merenda dos alunos. Além disso, a segunda observação foi mais longa, cerca de 3h30min de filmagem, por causa das duas oficinas ministradas por Emanuel na semana da criança. Já as aulas de Júlia foram regulares, cada uma com cerca de 50 minutos de duração (Apêndice B, quadro 1).

As entrevistas focadas com estimulação de memória foram realizadas após o término do período de estágio: dez semanas de Emanuel (Apêndice B, quadro 2)

⁵⁰ A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

onze semanas de Júlia (Apêndice B, quadro 3). Nelas além do vídeo, considerei os dados obtidos na entrevista inicial; nas notas de campo de minhas observações; e na leitura e análise preliminar de documentos pessoais dos estagiários. Entre as duas entrevistas de Emanuel, houve um intervalo de uma semana para que eu pudesse realizar uma transcrição preliminar da primeira entrevista e efetuar uma análise prévia dos dados já coletados. Desse modo, pude me preparar para a segunda entrevista. As duas primeiras entrevistas de Júlia foram realizadas em dois dias consecutivos. Não fiz a transcrição da primeira para a segunda entrevista com o intuito de manter a mesma linha de reflexão realizada com Emanuel, ou seja, cada entrevista de estimulação transcrita compreendia duas aulas assistidas em vídeo. No entanto, no caso de Júlia, houve um intervalo maior de tempo entre a segunda e a terceira entrevista, bem como entre a terceira e quarta, por causa de dificuldades nos horários para realização das mesmas (Apêndice B, quadro 1). Essa variação temporal não comprometeu a coleta e a análise de dados.

Todas as entrevistas focadas com estimulação de memória tiveram como referência as interpretações e reflexões do estagiário sobre sua ação pedagógica. Durante as sessões de vídeo, o entrevistado foi deixado à vontade para observar sua aula e expressar livremente seu pensamento sobre suas situações de ensino e aprendizagem e sobre suas decisões em sala de aula. O procedimento da técnica de estimulação de memória adotado seguiu modelos relatados por outros pesquisadores (PACHECO, 1995; BEINEKE, 2001; STEGMAN, 2001; JACINTO e SANCHES, 2002) com pequenas modificações para adequação aos objetivos desta pesquisa. Basicamente, as entrevistas consistiram em três momentos distintos: fase inicial, fase de observação do vídeo e fase final.

Na fase inicial, realizei uma entrevista focada, sem observação do vídeo, quando procurei esclarecer e/ou aprofundar sobre: 1) os dados coletados em entrevista anterior ou observados em sala de aula, ou constantes no relatório de estágio; 2) as situações vividas no contexto formativo do entrevistado (componente curricular estágio e escola); 3) o planejamento das aulas; 4) as impressões e percepções dos estagiários sobre seu pensamento, suas ações e suas decisões antes, durante e depois da aula.

Na fase de observação do vídeo, permiti que os entrevistados assistissem às aulas livremente e fizessem seleções dos episódios, parando adiantando e/ou retrocedendo o vídeo de acordo com o seu interesse. Eles podiam fazer comentários durante a exibição do vídeo; tinham liberdade de interrompê-lo sempre que julgassem que era necessário ou quando a cena despertasse algum significado específico. Nos momentos em que o vídeo era interrompido, identifiquei e anotei a minutagem do episódio, de acordo com a contagem de tempo presente na gravação de vídeo, enquanto os entrevistados explicavam os motivos de terem selecionado a situação de aula em questão.

Durante essa fase, procurei estimular a reflexão dos estagiários com questionamentos que o auxiliassem a expressar suas impressões, seus saberes, suas concepções, seus valores, suas crenças sobre sua ação pedagógica. Nessa atitude investigativa, procurei não induzir as respostas do entrevistado e agir de acordo com a pesquisa hermenêutica, ciente de minhas próprias concepções, mas procurando ouvir os estagiários. Jacinto e Saches (2002) consideram que as entrevistas focadas com estimulação de memória possibilitam conduzir a observação/reflexão dos entrevistados para aspectos que ainda não tenham sido percebidos, mencionados ou aprofundados. Nesse sentido, as entrevistas estimularam a reflexão dos estagiários sobre sua ação interativa.

Na fase final, os estagiários foram estimulados a realizar uma síntese da experiência de estimulação de memória. Realizei questionamentos focados sobre os pontos levantados durante a observação de vídeo, os quais julguei merecerem um aprofundamento, a fim de estabelecer relações entre as situações comentadas pelo estagiário, seu pensamento e sua formação musical e docente.

As entrevistas focadas com técnica de estimulação de memória se basearam em um questionamento flexível, que facilitou a liberdade de expressão dos entrevistados e da pesquisadora, caracterizando um diálogo reflexivo (Apêndice A). Todas as entrevistas foram gravadas em áudio (fitas cassetes e/ou mini disc), transferidas para o computador e transcritas literalmente. As transcrições do diálogo entre entrevistador e entrevistados foram intercaladas com as descrições das

situações pedagógicas em sala de aula comentadas nas sessões de vídeo e identificadas pela minutagem dos vídeos.

3.4.5 Quarto passo: a entrevista final

A entrevista final (EF), do tipo semi-estruturada, foi realizada no final de todo o processo de coleta de dados, conforme mostra a figura 11 a seguir.

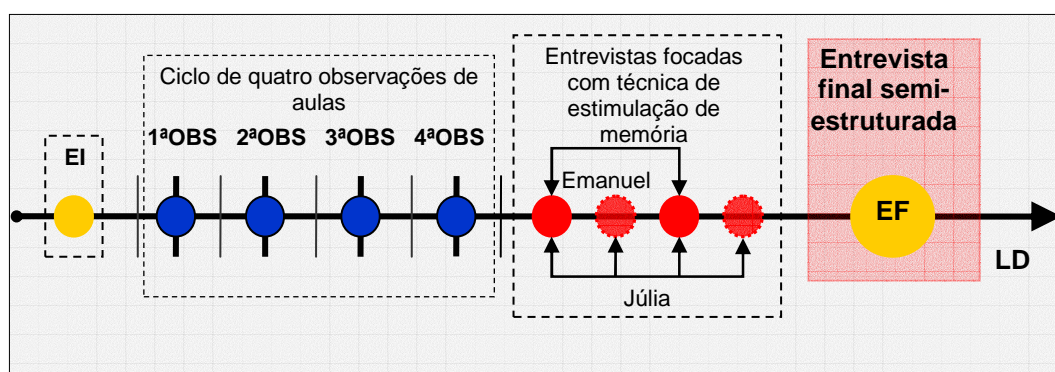


Figura 11: A entrevista final⁵¹

Nessa ocasião, tive a oportunidade de aprofundar e esclarecer pontos que não tinham ficado claros nas entrevistas anteriores. Durante a entrevista pretendi verificar como os estagiários se sentiram com relação à pesquisa realizada e as suas implicações para o desenvolvimento da reflexão sobre a ação pedagógica. Os temas da entrevista semi-estruturada final foram baseados nas análises preliminares das entrevistas anteriores; nos dados coletados na observação das aulas de música e na análise prévia de documentos pessoais dos estagiários. O roteiro foi elaborado de forma a contemplar questões que propiciassem a compreensão do pensamento do estagiário e a me permitir observar as transformações que pudessem ter ocorrido durante o processo de aprendizagem docente. (Apêndice A).

Essa entrevista também foi gravada em áudio, transferida para o computador e transcrita literalmente. No final de todo o processo de entrevistas, todas as transcrições foram disponibilizadas para leitura dos entrevistados, para que o

⁵¹ A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

estagiário pudesse verificar a pertinência das informações ou acrescentar e/ou modificar algum outro dado que considerasse relevante. Os estagiários, após a leitura das transcrições, concordaram com todas as informações contidas nas transcrições e assinaram um termo de cessão de direitos das mesmas (Apêndice F).

3.4.6 Quinto passo: os documentos escritos

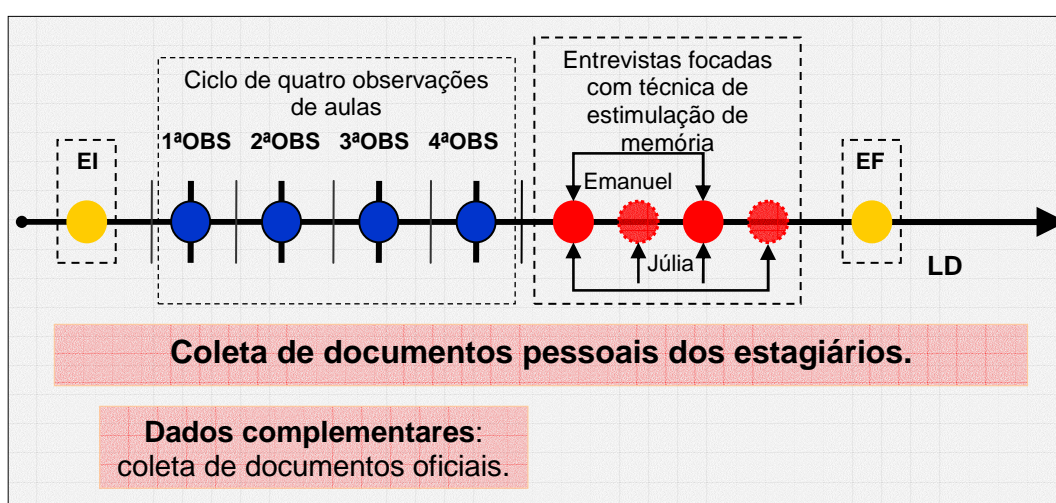


Figura 12: A análise dos documentos escritos⁵²

Nesta pesquisa, os documentos analisados foram divididos em duas categorias como sugere Bogdan e Biklen (1994): os documentos pessoais dos estagiários e os documentos oficiais (da IES e da escola). Os primeiros constituíram fonte de análise primária e foram relevantes para a compreensão da percepção do estagiário sobre sua ação pedagógica. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que os documentos pessoais são qualquer tipo de narrativa na primeira pessoa que relate as ações, experiências e crenças do indivíduo. Os documentos oficiais são fonte complementar que tiveram o objetivo de auxiliar, quando necessário, na interpretação do ambiente formativo e de atuação dos estagiários.

Os documentos pessoais do estagiário compreenderam seu projeto de estágio ou plano de trabalho com planejamento de aulas, relatórios parciais das

⁵² A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

aulas, e o relatório final de estágio. Esses documentos forneceram dados importantes para interpretar: 1) o pensamento do estagiário sobre sua ação pedagógica; 2) o seu processo de reflexão na ação e sobre a ação; e 3) os saberes docentes mobilizados para e na ação (Apêndice B – quadro 1). Os documentos oficiais coletados foram, quando disponíveis: a proposta curricular do curso de licenciatura em música; programa de ensino do componente curricular estágio; projeto político pedagógico das escolas (Apêndice B – quadro 1).

3.4.7 Os procedimentos éticos

Ao privilegiar o contato direto e a proximidade com os sujeitos da pesquisa, o estudo de caso requer a observação de cuidados éticos específicos que preservem a confiabilidade e integridade pessoal dos participantes da pesquisa. Nesse sentido, observam-se alguns procedimentos como: 1) permissão para a inserção no campo; 2) consentimento informado dos participantes; 3) preservação do anonimato, ou não dos participantes conforme o tipo de estudo de caso; 4) leitura das transcrições pelos participantes e aprovação do uso de suas falas e imagens; 5) confiabilidade e fidedignidade na coleta e análise dos dados e 6) divulgação dos resultados.

No desenvolvimento desta investigação procurei observar os seguintes procedimentos éticos:

- 1) Apresentação clara dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos de coleta de dados para o professor formador na universidade, para os estagiários de música, para a administração escolar e para os alunos em sala de aula;
- 2) Esclarecimentos sobre: o anonimato dos participantes da pesquisa e sobre a não identificação da escola, dos alunos e da instituição formadora. Os nomes usados na redação deste trabalho são fictícios e no vídeo as imagens foram mascaradas para que os participantes da pesquisa não fossem identificados;
- 3) Autorização de entrada na escola para observar e filmar as aulas de música dos estagiários (Apêndice F);

- 4) Esclarecimentos sobre o direito dos participantes da pesquisa ao acesso às gravações e às transcrições das entrevistas e dos vídeos, liberdade de questionamento sobre a investigação e direito à desistência de participar da pesquisa em qualquer momento;
- 5) As transcrições das entrevistas foram enviadas na íntegra para os participantes da pesquisa, que também tiveram acesso a edição final dos vídeos.
- 6) Assinatura de cartas de cessão de direitos das falas das entrevistas e das imagens gravadas em vídeo.

3.5 A análise qualitativa dos estudos de casos

A escolha daquilo a apresentar é subjectiva, envolvente, dando-se mais ênfase àquilo que contribui para a compreensão dos casos particulares observados, do que à referência de outros casos e situações, conferindo-se, usualmente, pouca atenção às comparações e não se preocupando muito com a tipicidade ou representatividade (BRESLER, 2000, p.21).

Bresler (2000) destaca que, na pesquisa qualitativa, a preocupação com a representatividade e a tipicidade dos resultados é secundária, pois a análise sendo um processo subjetivo, visa, essencialmente, à integridade, à complexidade e à contextualidade dos casos individuais. Nesse sentido, a análise dos dados coletados pelo pesquisador qualitativo é um processo de pesquisa contínuo, que envolve etapas distintas, concomitantes ou não, e complementares: reflexão, problematização, organização, busca, manipulação; sistematização e interpretação de transcrições de entrevistas, notas de campo, documentos e outros tipos de materiais recolhidos, com o intuito de compreender, profundamente, o fenômeno por meio dos dados obtidos, e efetuar a comunicação da pesquisa (BOGDAN e BIKLEN, 1994; MILES e HUBERMAN, 1994a, 1994b; BRESLER, 2000).

Portanto, o processo de análise compreende todo o desenvolvimento da pesquisa: antes, durante e depois da coleta de dados. Ele permeia toda a investigação, desde o início da inserção do pesquisador no campo de pesquisa e do contato com os participantes até a sua redação final. A análise, ainda, orienta a coleta de dados e o processo de direcionamento e (re)direcionamento que o pesquisador dá à pesquisa. É, portanto, inerente à interpretação da pesquisa, sendo caracterizada por Bogdan e Biklen (1994) como um processo em “funil” que permite o aprofundamento da compreensão do fenômeno que se está estudando (BOGDAN e BIKLEN, 1994; MILES e HUBERMAN, 1994a, 1994b; BRESLER, 2000).

Na concepção de Miles e Huberman (1994a, 1994b), a análise de dados envolve, basicamente, três fases concomitantes de ações: a redução de dados, a apresentação ou visibilidade dos dados e a elaboração das conclusões e verificação. A figura a seguir representa o modelo contínuo de análise de dados desses autores,

em que é possível visualizar a concomitância e a complementaridade das três fases que constituem o processo de análise.

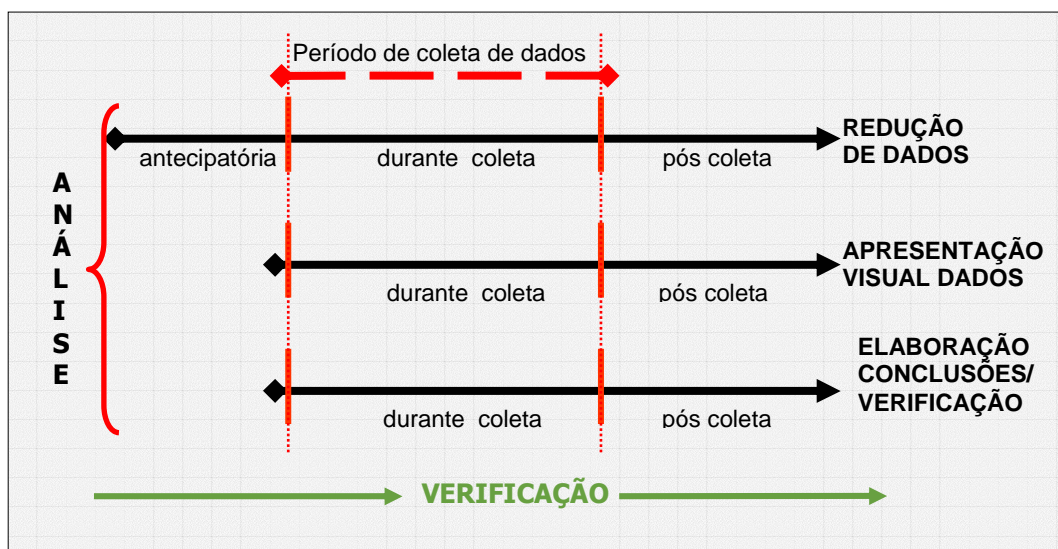


Figura 13: Componentes da Análise de Dados: modelo contínuo (MILES e HUBERMAN, 1994a, 10, tradução nossa).⁵³

A fase de redução de dados, representada no modelo, tem início antes da coleta, por ocasião da definição das questões de pesquisa, da seleção dos casos e dos métodos de coleta de dados. Ela continua durante e após a coleta de dados e envolve o processo de selecionar, focar, simplificar, abstrair e transformar os dados que emergem das observações, das entrevistas, das transcrições de entrevistas e do diário de campo. Segundo os autores, a redução de dados dá forma e estrutura às conclusões da pesquisa.

A segunda fase, apresentação dos dados, corresponde a diferentes formas de mostrar a redução contínua dos dados. Segundo Miles e Huberman (1994a), ela é uma montagem organizada e comprimida de informações, que auxilia o pesquisador a definir procedimentos e a redigir suas conclusões (p.11). Geralmente, utilizam-se matrizes, gráficos, tabelas, redes, etc, como esquemas de apresentação. Eles são parte do processo de análise, fornecem uma visão ampla da pesquisa e orientam tanto a análise quanto a redação final.

⁵³ A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

Enfim, a última fase é a redação e a verificação dos dados. Esse processo também se desenvolve durante e após a coleta de dados, por meio de reflexões e decisões feitas pelo pesquisador. A redação apresenta pequenas sínteses, explicações e conclusões que aprofundam o estudo do caso e a interpretação e compreensão de suas particularidades e padrões até a redação final. A verificação das conclusões e resultados é concomitante ao processo de interpretação e redação, quando mediante de idas e vindas aos dados, esquemas gráficos e sínteses escritas, o pesquisador verifica a validade de seus argumentos, alterando-os ou não, no sentido de responder de forma fidedigna às questões iniciais de pesquisa e comunicar seus resultados. Portanto, dessa forma, a análise interpretativa é um processo interativo e cíclico entre essas três fases (MILES e HUBERMAN, 1994a, 1994b).

Contudo, o processo analítico-interpretativo, com suas questões de pesquisa, estratégias de investigação e métodos de coleta de dados, é orientado por paradigmas interpretativos de pesquisa (DENZIN E LINCOLN, 2005). Nas palavras de Denzin e Lincoln (2006), “toda pesquisa é interpretativa; é guiada por um conjunto de crenças e de sentimentos em relação ao mundo e ao modo como este deveria ser compreendido e estudado” (p. 34). Nesse sentido, não há pesquisa atórica, centrada na perícia e habilidades metodológicas, mas como afirma Schwandt (2006) a pesquisa social é um tipo de *práxis* diferenciada, capaz de gerar e transformar o conhecimento:

Ou seja, a partir do momento que o indivíduo envolve-se em atividades “práticas” de geração e de interpretação de dados para solucionar dúvidas quanto ao significado daquilo que outros estão fazendo e dizendo, para, então, transformar esse entendimento para o conhecimento público, ele inevitavelmente estará assumindo inquietações “teóricas” sobre o que constitui o conhecimento e como justifica-se, sobre a natureza e o objetivo da teorização social, e assim por diante. Em suma, a ação e o pensamento, a prática e a teoria, estão ligadas em um processo contínuo de reflexão crítica e de transformação (SCHWANDT, 2006, p. 195).

A partir dessa concepção, Schwandt (2006) destaca três perspectivas filosóficas que têm orientado os estudos qualitativos: o interpretativismo, a hermenêutica e o construcionismo social. Cada uma dessas correntes apresenta abordagens diferentes do processo interpretativo, quanto à forma de interpretar e compreender a ação humana.

Neste estudo de caso, a compreensão da ação pedagógica de Emanuel e Júlia foi interpretada à luz da hermenêutica, ou hermenêutica filosófica, segundo denominação de Schwandt (2006). Assim, o processo iterativo e cíclico de análise e interpretação dos dados coletados foi fundamentado na hermenêutica filosófica de Gadamer (1997), que apresento no item seguinte.

3.5.1 A interpretação dos dados: o círculo hermenêutico de compreensão

A realidade como tal não depende da interpretação para existir: existe com ou sem intérprete. Mas a realidade conhecida é inevitavelmente aquela interpretada (DEMO, 1997, p. 22).

A hermenêutica filosófica de Gadamer, segundo Schwandt (2006), representa uma das formas de conceber a compreensão interpretativa na pesquisa qualitativa (p.198). Gadamer, em seu livro *Verdade e Método*, a partir do projeto hermenêutico de Heidegger, assinala que a compreensão não é uma ação isolada do pensamento humano com relação às coisas mesmas, mas uma dimensão intrínseca do ser. Ela é a expressão de nossa experiência de vida, de nossa pertença a uma tradição e a uma temporalidade. Sob esse aspecto, a hermenêutica filosófica de Gadamer apresenta uma concepção de intérprete divergente do exegeta clássico, que analisa ou explica um texto ou uma ação humana com o principal objetivo de verificar a validade e fidedignidade da relação entre a ação e seu significado.

A crítica de Gadamer é, pois, em linhas gerais, direcionada aos métodos científicos e dogmáticos das ciências naturais e ao idealismo filosófico, que ignoraram, basicamente, a tradição histórica, ou o contexto em que os textos e as ações humanas estão inseridos. Para ele o intérprete é parte integrante dessa tradição, sendo parte do próprio processo hermenêutico. Portanto, ao dar continuidade ao projeto heideggeriano, Gadamer (1997) desenvolve uma hermenêutica filosófica sustentada por uma concepção existencial da compreensão (*verstehen*), ou, nas palavras do filósofo: “compreender é o caráter ôntico da própria vida humana” (p. 393). O seu empreendimento se fundamenta na discussão e identificação dos traços fundamentais de uma teoria da experiência hermenêutica.

Nesse sentido, Gadamer (1997) destaca, principalmente, a historicidade da compreensão e retoma o sentido fundamental do problema hermenêutico (GADAMER, 1997).

O princípio da historicidade da compreensão pressupõe entender, primeiramente, o círculo hermenêutico de Heidegger e a estrutura da pré-compreensão. Para Heidegger, o círculo não é um preceito a seguir, mas corresponde à própria forma de realização da interpretação compreensiva (GADAMER, 1997, p. 401). Ele o descreve como um “círculo de sentido ontológico positivo”, em que as pré-concepções, os pré-julgamentos, e os preconceitos não podem interferir na compreensão das “coisas mesmas”, ou como nas palavras de Gadamer (1997):

Uma compreensão guiada por uma consciência metódica procurará não simplesmente realizar suas antecipações, mas, antes, torná-las conscientes para poder controlá-las e ganhar assim uma compreensão correta a partir das próprias coisas. Isso é o que Heidegger quer dizer quando exige que se assegure o tema científico na elaboração de posição prévia, visão prévia e concepções prévias, a partir das coisas elas mesmas (p.406).

O movimento circular de compreensão pressupõe, portanto, que a atitude do intérprete frente à coisa a ser interpretada seja, do início ao fim, consciente, no sentido de “suspender” as suas pré-disponibilidades, pré-evidências, pré-cognições e opiniões comuns e olhar para as “coisas mesmas”, ou seja, deixar que as evidências surjam das próprias coisas. Para Gadamer, quem se propõe a interpretar um texto dessa forma está elaborando um projeto, que, continuamente, é revisto e reinterpretado. Segundo ele, toda interpretação se inicia com uma “aproximação”, que, em si, comporta uma pré-compreensão, pois o intérprete está inserido numa tradição histórica. A pré-compreensão é uma estrutura de antecipação que gera o projeto inicial ou esboço preliminar, um pré-conceito de interpretação, que é seguido por outros projetos interpretativos. O trabalho hermenêutico que se segue visa à contínua interpretação desse projeto inicial, com nova aproximação e novos projetos, que permitem a verificação dos conceitos preliminares e o surgimento de projetos considerados mais “adequados”, mesmo que contrastantes ao projeto inicial. Esse movimento circular (ou em espiral) de compreender e interpretar permite um

aprofundamento do projeto preliminar e leva à visão mais clara da unidade do significado do texto (REALE e ANTISERI, 1991).

No esquema abaixo, na figura 14, represento visualmente esse movimento em espiral do círculo hermenêutico. O esquema não tem a pretensão de definir normas ou regras a serem seguidas, pois isso seria uma atitude incompatível e contraditória com o pensamento hermenêutico de Gadamer, mas é uma tentativa didática, porém reducionista, de exemplificar de forma concisa o processo hermenêutico.

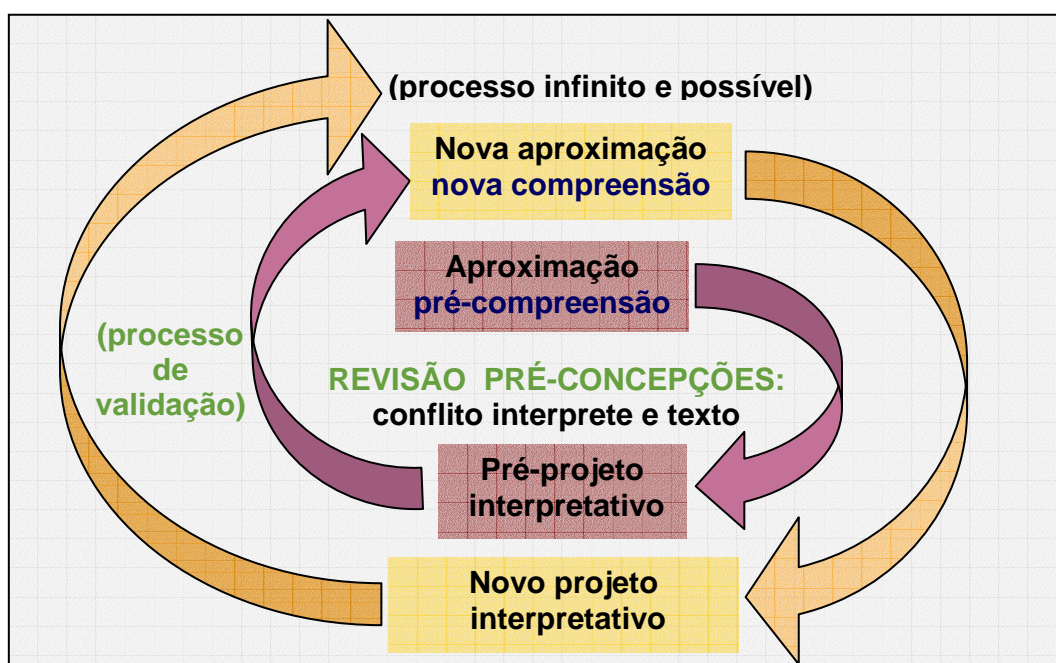


Figura 14: Círculo hermenêutico de interpretação⁵⁴

Portanto, o processo de interpretar inerente ao círculo hermenêutico pressupõe uma consciência hermenêutica do intérprete com relação ao texto. Isso implica ter consciência de suas falsas pré-suposições e pré-juízos e entender que sua compreensão deve estar num diálogo dialético constante com o texto.

Quanto ao contexto de validação hermenêutica, Pacheco (1995) afirma que o investigador não tem uma atitude neutra com relação aos dados, pois ele não se apóia no vazio de esquemas e sim, em certas categorias de organização de

⁵⁴ A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

aproximação do fenômeno, que declara previamente (p. 64). Essa dinâmica estabelece a relação dialética entre o que o intérprete sabe (sua pré-compreensão) e o que conhece após o fato analisado (sua compreensão). Desse modo, o que determina a interpretação se inicia com as concepções prévias e o conhecimento prévio do pesquisador ou, ainda, com as impressões recolhidas e analisadas a partir da realidade ou das coisas mesmas (PACHECO, 1995, p. 64). Esse diálogo interdependente, que se volta sobre si mesmo num processo aberto a re-leituras (novas hipóteses interpretativas a submeter à prova, tarefa possível e infinita), estabelece que o círculo hermenêutico é, na realidade, um movimento em espiral:

(...) começará com uma perspectiva geral da situação e do contexto, abordará aspectos concretos, delimitados pelas intenções e orientação teórica do investigador, e retornará às dimensões gerais que atuam como contexto de significação e de contraste das análises criadas nos níveis mais específicos. (PACHECO, 1995, p. 64).

A pré-compreensão, primeiro impulso da interpretação, é impregnada de conhecimentos prévios, o que define um segundo princípio da historicidade da compreensão: o intérprete não é uma “tábua rasa”, mas uma “tábua plena” (REALE e ANTISERI, 1991). Aproxima-se do texto com sua pré-compreensão fundamentada numa tradição histórica, e ciente dos efeitos da história ou como diz Gadamer (1997), de ter consciência da “história efetual” (p.449). Para a hermenêutica filosófica, a tradição não é algo externo ao intérprete, da qual podemos nos livrar e nos afastar, mas é inerente à compreensão, ou seja, ela delimita uma temporalidade à compreensão, que se abre para novas interpretações numa dinâmica que é mutante, evolutiva e transformadora (REALE e ANTISERI, 1991). Portanto, não se pode ignorar os preconceitos, mas tê-los como parte do círculo hermenêutico. Nas palavras de Gadamer (1997), “os preconceitos de um indivíduo são, muito mais que seus juízos, a realidade histórica de seu ser” (p. 416). Isso significa, ainda, que compreender implica compreender-se.

Contudo, o intérprete deve “ir às coisas mesmas”, ou seja, deve se manter fiel à alteridade do texto. Esse terceiro princípio envolve entender que a tarefa hermenêutica representa um questionamento “pautado na coisa”, e o papel do intérprete consiste em “deixar o texto falar”, ou seja, nas palavras de Reale e Antiseri

(1991): “o intérprete deve falar para escutar o texto” (p. 632). Nas palavras de Gadamer, quem quiser compreender um texto deve deixá-lo falar por si, pois:

uma consciência formada hermeneuticamente tem que se mostrar receptiva, desde o princípio, para a alteridade do texto. Mas essa receptividade não pressupõe nem “neutralidade” com relação à coisa nem tampouco auto-anulamento, mas inclui a apropriação das próprias opiniões prévias e preconceitos, apropriação que se destaca destes. O que importa é dar-se conta das próprias antecipações, para que o próprio texto possa apresentar-se em sua alteridade e obtenha assim a possibilidade de confrontar sua verdade com as próprias opiniões prévias (GADAMER, 1997, p. 405).

No âmbito da pesquisa qualitativa, essa postura dialógica com o texto, segundo Schwandt, representa, também, uma ruptura radical com a idéia interpretativa de que a ação humana possui significado por si mesma e de que esse significado pode ser determinado ou decidido pelo intérprete.

Assim, a hermenêutica filosófica tem uma visão não-objetivista do significado, pois a compreensão é negociada no diálogo intérprete-objeto a ser interpretado, o que implica o reconhecimento de um quarto princípio: a compreensão não é uma atitude apenas reprodutiva, mas é também produtiva, pois o sentido de um texto supera seu autor (GADAMER, 1997, p. 444). Nesse sentido, para Gadamer, compreender é sempre compreender de uma maneira diferente, porque envolve analisar nossas interpretações à luz da compreensão do que dizem as coisas em si mesmas (os objetos de nossa interpretação), em determinada situação histórica. Essa postura manifesta, segundo Gadamer, uma tensão que representa o “verdadeiro lugar da hermenêutica”:

Também aqui se manifesta uma tensão. Ela se desenrola entre a estranheza e a familiaridade que a tradição ocupa junto a nós, entre a objetividade da distância, pensada historicamente, e a pertença a uma tradição. *E esse entremeio (zwischen) é o verdadeiro lugar da hermenêutica* (GADAMER, 1997, p. 442, grifo do autor).

Um outro princípio hermenêutico a ser destacado, o quinto nesta síntese, é o sentido de compreensão que comporta uma aplicação, ou seja, nos termos de Gadamer (1997), compreender envolve três dimensões: a compreensão, a interpretação e a aplicação. Isso significa que o texto deve ser compreendido, a cada situação, de uma maneira nova e distinta, o que define que “compreender é

sempre aplicar” (p. 461). Simard (2002) entende que essa aplicação, para Gadamer, não é instrumental, mas uma *phronèsis* no sentido aristotélico. É “uma busca de sentido a partir de sua situação concreta, busca de sentido que implica uma abertura ao outro e a possibilidade de um diálogo verdadeiro” (p. 67).

O tipo de questionamento que caracteriza a hermenêutica é o sexto princípio a ser comentado. Ele demanda uma estrutura dialógica centrada na pergunta, cujo modelo é a dialética, principalmente clássica (Platão e Aristóteles). Nas palavras de Gadamer (1997):

O fato de que um texto transmitido se converta em objeto da interpretação quer dizer, para começar, que coloca uma pergunta ao intérprete. A interpretação contém, nesse sentido, sempre uma referência essencial constante à pergunta que foi colocada. Compreender um texto quer dizer compreender essa pergunta. Mas isso ocorre, como já mostramos, quando se ganha o horizonte hermenêutico. Nós reconhecemo-lo agora como o *horizonte do perguntar*, no qual se determina a orientação de sentido do texto (p. 544).

Portanto, como afirma Gadamer, a pergunta é uma abertura para possibilidades de sentido, pois vai além do que foi dito ou, nas palavras do autor: “um texto só é compreendido no seu sentido quando se alcançou o horizonte do perguntar, que como tal contém necessariamente também outras respostas possíveis” (GADAMER, 1997, p. 544).

A dimensão dialética e dialógica da hermenêutica de Gadamer conduz ao sétimo e último princípio a ser destacado: a compreensão é sempre lingüística, a linguagem é o fio condutor da experiência hermenêutica. Isso porque Gadamer entende o diálogo dialético hermenêutico a partir da conversação. É na conversação que se evidenciam o sentido da compreensão, o acordo, o sentido comum ou, como afirma Gadamer (1997), a “verdade da própria coisa”. Em suas palavras, “o acordo na conversação não é mera representação e impor o próprio ponto de vista, mas uma transformação rumo ao comum, de onde já não se continua sendo o que se era” (p. 556).

Na análise dos dados desse projeto, a ação pedagógica de Emanuel e Júlia foi compreendida partir da orientação hermenêutica filosófica, conforme os princípios

sistematizados por Gadamer. Assim, o princípio interpretativo do círculo hermenêutico se manifestou durante todo o processo de análise de dados, possibilitando o diálogo dialético com os dados, no sentido de desvelar a compreensão do fenômeno. A figura 15 representa a interpretação hermenêutica que permeou as fases de análise de dados desta investigação segundo o desenvolvimento analítico sugerido por Miles e Huberman (1994).

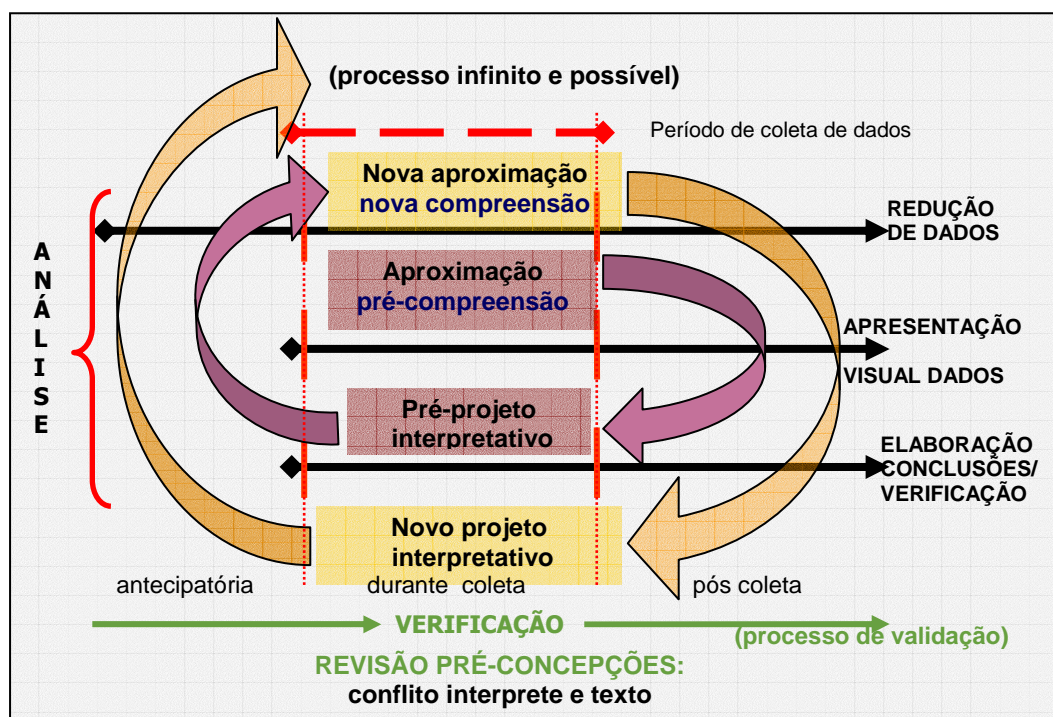


Figura 15: Círculo hermenêutico no processo de análise de dados⁵⁵

No desenho estão representadas as fases de redução, apresentação e conclusão da pesquisa. Esse processo é contínuo e simultâneo durante o desenvolvimento da investigação e, sob a perspectiva da hermenêutica, está sujeito ao processo cíclico de aproximação e interpretação do fenômeno.

⁵⁵ A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

3.5.2 A aproximação com o fenômeno: a pré-compreensão e o pré-projeto interpretativo

A aproximação interpretativa à ação pedagógica de Emanuel e Júlia se iniciou na fase antecipatória da análise de dados, durante o processo de elaboração das questões e dos seus objetivos. Esse questionamento representa tanto o diálogo prévio com o fenômeno a ser investigado, quanto o diálogo dialético que permeia todo o desenvolvimento da interpretação dos dados, um dos princípios do círculo hermenêutico. No questionamento estão implícitos as minhas vivências, concepções pessoais, e conhecimento tácito como formadora de professores; o referencial teórico de pesquisa, fundamentado no conceito de saberes docentes (SHULMAN, 1986, 1987, 2004; GAUTHIER *et al.*, 1998; TARDIF 2002; TARDIF e GAUTHIER, 2002) e a revisão bibliográfica sobre a atividade de estágio supervisionado na educação e na educação musical (ZEICHNER, 1995, 1998a; CONKLING e HENRY, 2002; MATEIRO, 2003; RIDEOUT e FELDMAN, 2002; PIMENTA e LIMA, 2004, entre outros).

Esses elementos direcionaram a problematização inicial da pesquisa e geraram, portanto, o primeiro projeto interpretativo, representado pelo: 1) modelo triangular da situação de estágio supervisionado, formado pelo estagiário, pelo componente curricular estágio e pelo contexto educacional; 2) esquema metodológico de coleta de dados, apresentado anteriormente; 3) roteiro de entrevista inicial, primeiro instrumento de coleta de dados (Apêndice A). Esse roteiro orientou a condução da entrevista inicial, no sentido de conhecer a “pessoa” do estagiário e o seu contexto de estágio (o componente curricular estágio e a escola). Os temas que orientaram a entrevista foram: 1) a formação musical (aprendizagem musical e práticas musicais) antes e durante o curso de licenciatura; 2) a formação docente (aprendizagem docente e as experiências como aluno e como professor); 3) o contexto sócio-formativo do componente curricular e o contexto educacional (Apêndice A, roteiro de entrevistas). Sob o ponto de vista do processo contínuo de análise de dados, essa primeira etapa envolveu procedimentos de redução, visualização e redação de dados preliminares, caracterizando a primeira fase interpretativa da pesquisa.

A entrevista inicial, portanto, forneceu dados empíricos iniciais sobre o estagiário e o seu contexto de estágio, que orientaram os demais procedimentos de coleta de dados, bem como os projetos interpretativos que se seguiram. Assim, o processo analítico e interpretativo foi sendo continuamente desenvolvido e construído durante as observações da ação pedagógica de Emanuel e Júlia; na realização das entrevistas focadas de estimulação de memória; na entrevista semi-estruturada final (Apêndice A, roteiro de entrevistas) e na análise dos documentos escritos, principalmente, os documentos pessoais dos estagiários.

Quanto à organização dos dados, segui os seguintes procedimentos: transcrição de entrevistas e de vídeos; redação de relatórios de observação; e organização dos dados em cadernos individuais para posterior análise. As transcrições de entrevistas e dos vídeos foram realizadas em diferentes etapas e adotei procedimentos semelhantes. Após cada entrevista e após cada filmagem de vídeo, fiz uma transcrição preliminar, englobando os principais temas abordados nas entrevistas, ou registrados nas imagens, para fundamentar e orientar a continuidade da coleta de dados, a interpretação dos dados e o diálogo com os estagiários. Em cada transcrição preliminar de vídeo, anotei a minutagem das situações de ensino e aprendizagem para orientar as entrevistas focadas com estimulação de memória, bem como algumas análises prévias. No final da coleta de dados, refiz todas as transcrições de entrevistas e de vídeo, detalhando-as e registrando literalmente todas as falas, em suas particularidades, como: risos, interjeções e expressões de surpresa, afetividade, contrariedade, frustração e alegria. A transcrição final dos vídeo foi baseada na edição final dos vídeos, que foi realizada depois que os estagiários assistiram os vídeos aos na íntegra. As transcrições foram, ainda, revisadas e organizadas em cadernos: caderno 1 (C1) para as entrevistas e caderno 3 (C3) para os vídeos editados (Apêndice B, quadro 1 e 4).

As minhas intervenções explicativas e as minhas reflexões sobre as situações observadas e/ou registradas em áudio e vídeo foram colocadas entre colchetes e iniciadas com o código – OBS -, indicativo de tratar-se de uma observação e de uma redação, naquele trecho, de minha autoria. Esse procedimento me auxiliou no processo de análise, interpretação e compreensão da pesquisa.

Desse modo, os dados coletados foram organizados em cinco cadernos, numerados seqüencialmente. Cada caderno recebeu um código de identificação para facilitar a sua citação e referência na redação final da pesquisa, conforme está sistematizado no quadro 3 a seguir:

ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	CÓDIGO
I. CADERNO 1 - ENTREVISTAS	C1 ENT.
- Entrevista Inicial	EI
- Primeira Entrevista Estimulação	EEM1 ⁵⁶
- Segunda Entrevista de Estimulação	EEM2
- Entrevista Final	EF
II. CADERNO 2 – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO	C2
- 1ª Observação 2ª aula	OBS1
- 2ª Observação 4ª aula	OBS2
- 3ª Observação 6ª aula	OBS3
- 4ª Observação 8ª aula	OBS4
III. CADERNO 3 – VÍDEOS EDITADOS (formado pelas transcrições dos vídeos editados)	C3
- Vídeo Editado 1ª Observação	VE OBS1
- Vídeo Editado 2ª Observação	VE OBS2
- Vídeo Editado 3ª Observação	VE OBS3
- Vídeo Editado 4ª Observação	VE OBS4
IV. CADERNO 4 – DOCUMENTOS PESSOAIS	C4
- Relatório de estágio I de Emanuel	REL1
- Relatório de estágio II de Emanuel	REL2
- Relatório de estágio Júlia	REL
V. CADERNO 5 – DOCUMENTOS OFICIAIS (dados complementares)	C5
- Documentos da Instituição Formadora	DOC. INST.
- Documentos da Escola	DOC. ESC.

QUADRO 3: Organização dos dados coletados

Após a organização dos dados, iniciei o processo de redução e análise dos dados coletados, que deu origem a uma série de projetos interpretativos para compreender o desenvolvimento da ação pedagógica de Emanuel e Júlia. Esses projetos foram sistematizados em forma de tabelas e gráficos para uma melhor visualização do todo da pesquisa e complementados por sínteses escritas. O processo contínuo de síntese-análise-síntese que permeou toda a análise dos

⁵⁶ No caso de Júlia foram realizados quatro encontros para a estagiária assistir aos vídeos de suas aulas. Contudo, na organização dos dados agrupei as entrevistas de duas em duas. Portanto, a EEM 1 é constituída pelas primeira e segunda observação, enquanto a entrevista EEM2 é constituída pelas terceira e quarta observações.

dados, propiciou o aprofundamento dos estudos de casos e o sistema de análise de dados final que relato a seguir.

3.5.3 O sistema de análise de dados, a redução e a visualização dos dados

A construção do sistema de análise de dados iniciou-se com a categorização prévia elaborada para o roteiro das entrevistas: (I) formação musical; (II) formação docente; (III) experiências docentes curriculares e extracurriculares; (IV) o contexto do estágio – componente curricular e contexto educacional (Apêndice A). Essas categorias iniciais representaram a minha compreensão prévia do fenômeno investigado e orientaram o processo de análise e interpretação dos dados⁵⁷.

A partir dessa interpretação preliminar, iniciei as leituras dos dados, começando pelas entrevistas. Nas leituras, procurei tomar consciência de minhas pré-concepções e dar alteridade ao texto. Nesse sentido, procurei “ouvir” as vozes dos estagiários para que novas categorias emergissem dos dados, num processo contínuo de elaboração e (re)elaboração de sistemas de análise e de projetos de interpretação dos dados.

Os projetos de interpretação nasceram da convergência e confronto das categorias que emergiram da leitura, com a categorização prévia de análise, o referencial teórico e minhas próprias pré-compreensões sobre o fenômeno. Portanto, o sistema de análise foi sendo definido a partir do diálogo hermenêutico entre os dados, o referencial teórico e a minha interpretação dos mesmos. Esse processo contínuo de interpretação hermenêutica possibilitou a elaboração de um sistema de codificação estruturado por categorias gerais e específicas dos estudos de caso (Apêndice C – Sistema de análise). O processo foi repetido em todos os dados: relatórios de observação das aulas; transcrições de vídeo; documentos pessoais; documentos oficiais. A cada leitura, novas categorias emergiam dos dados, novo

⁵⁷ Todo o processo de análise foi realizado manualmente, sem auxílio de programas de computação para análise qualitativa de dados.

projeto de interpretação era elaborado, o que resultava numa nova estruturação do sistema de codificação.

Na elaboração do sistema de codificação de dados optou-se pelo seguinte procedimento: (1) uma categorização geral dos dados, baseada na análise prévia do roteiro de entrevista (formação musical; formação docente; experiências docentes curriculares e extracurriculares; o contexto do estágio e as aulas de música). As terminologias utilizadas para os códigos foram continuamente alteradas, para melhor identificar a interpretação que estava sendo realizada; (2) subcategorias específicas de análise de dados, que variaram de acordo com a formação, a experiência e o contexto de estágio de Emanuel e Júlia.

A codificação das categorias foi, primeiramente, baseada num código numérico (Apêndice C). Nas leituras seguintes, a numeração foi complementada por um código de palavras (abreviaturas das categorias e subcategorias de análise) e identificadas por cores distintas (marron, azul, vermelho, verde, rosa entre outras). Assim, cada categoria ou sub-categoria pôde ser facilmente identificada no texto bruto por um código nominal e numérico e por uma cor específica. Esse procedimento auxiliou na categorização e identificação das unidades de dados⁵⁸, que, por sua vez, possibilitou o processo de redução destes.. No final do processo de leituras e análise foi definido um sistema de codificação de dados básico e geral, com subcategorias que destacam as particularidades dos dados de Emanuel e Júlia (Apêndice C).

Após a codificação das unidades de dados, iniciei o processo de redução e visualização dos dados. Esse processo envolveu os seguintes procedimentos, que foram realizados de forma cíclica em várias idas e vindas aos dados, como: 1) a organização das unidades de dados em arquivos distintos, de acordo com o sistema de codificação final, na forma de quadros (Apêndice C exemplo Tabela de redução de dados - Emanuel), em que cada unidade de dados foi relacionada a um código que a identificava com sua fonte de referência. Por exemplo: 1) primeiro caderno de

⁵⁸ Bogdan e Biklen (1994) definem unidades de dados como: “partes das notas de campo, transcrições de entrevistas ou documentos que caem dentro de um tópico particular representado pela categoria de codificação” (p. 233)

entrevistas, entrevista inicial e número de página (C1, ENT, EI, p. x); 2) visualização das categorias de dados em gráficos e fluxogramas coloridos (Apêndice C – exemplos gráficos do sistema de análise; e Apêndice D – exemplo de gráfico de Emanuel; e Apêndice E – exemplo de gráfico de Júlia), que possibilitaram uma compreensão do todo e do particular dos dados, bem como, facilitaram o processo de triangulação dos dados na análise e interpretação dos mesmos; 3) redação prévia da interpretação dos resultados.

A seguir descrevo o sistema de análise final, relacionando-o com o referencial teórico e a interpretação emergente dos dados.

3.5.4 A interpretação do sistema de análise: a estrutura da argumentação teórica dos estudos de caso

O sistema de análise resultante do processo cíclico de análise e categorização é, portanto, baseado em princípios teóricos do campo investigativo saberes docentes e nas categorias reveladas durante o processo hermenêutico de interpretação. A minha interpretação desse sistema de análise é descrita neste texto e sintetizada nas figuras e fluxogramas inseridos no texto⁵⁹. As categorias representadas nas figuras refletem a argumentação teórica desta tese.

Nesta descrição retomo alguns princípios teóricos. Um dos princípios fundamentais a ser destacado é a relação dialética entre o trabalho docente e os saberes docentes, ou seja, segundo a literatura consultada os professores mobilizam seus saberes docentes no e para o seu trabalho cotidiano em sala de aula e na escola (TARDIF, 2002; GAUTHIER *et al.*, 1998; TARDIF e GAUTHIER, 2001; TARDIF e LESSARD, 2005). Logo, os saberes são mobilizados e são gerados a partir das situações de trabalho vivenciadas pelos professores. Essa afirmação gera dois pressupostos importantes para a análise: 1) considero que os saberes mobilizados pelos estagiários estão direcionados para a situação de ensino e

⁵⁹ É importante destacar que as figuras e gráficos desta tese não devem ser utilizados ou apresentados de forma isolada do texto teórico explicativo correspondente.

aprendizagem musical que se apresenta em seu estágio curricular; 2) nesse contexto os saberes são socializados, avaliados, validados, transformados e gerados. A mobilização de saberes é estabelecida na relação dialética entre a ação pedagógica do estagiário na atividade de estágio e o contexto em que ela acontece como se apresenta no gráfico interpretativo, figura 16, da situação de aprendizagem docente no estágio.

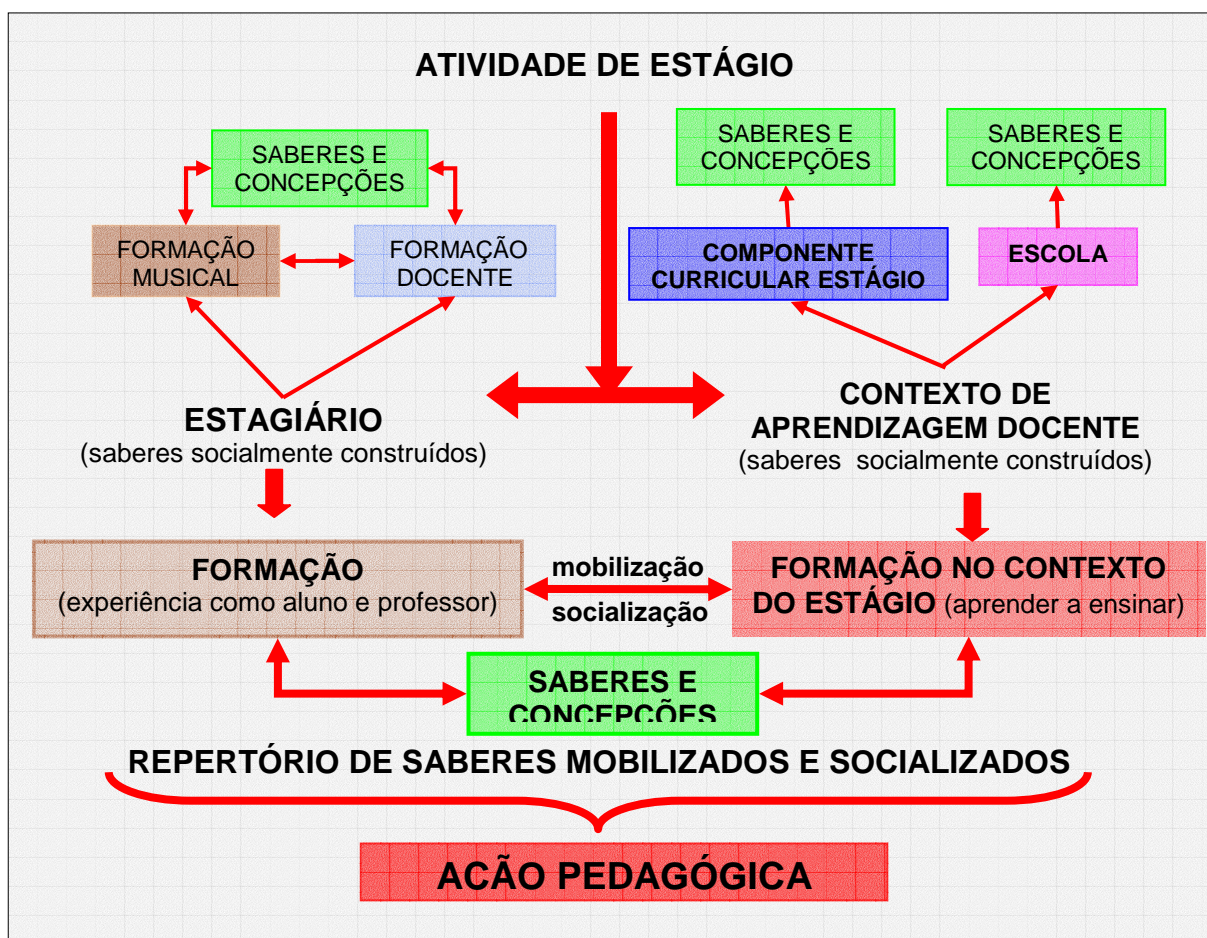


Figura 16: Gráfico de análise e interpretação da estrutura teórica da tese⁶⁰

Esse quadro interpretativo retrata a dinâmica interna dos elementos envolvidos na interpretação do contexto de aprendizagem docente no estágio. O estagiário, como sujeito nesse processo, possui um reservatório de saberes constituído durante sua formação musical e docente como afirma a literatura dos saberes docentes (GAUTHIER *et al.*, 1998; TARDIF, 2002) e foi revelado nos dados da investigação. Esse reservatório é formado por saberes socialmente construídos

⁶⁰ A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

durante a sua trajetória pessoal como aluno e também, em muitos casos, como professor. Nesse processo pessoal de construção de saberes, o estagiário formula e reformula saberes e concepções sobre a docência, a aula de música e o ensino e a aprendizagem musical como demonstra a figura 17. As concepções dos estagiários foi intuída na pré-compreensão do fenômeno que emergiu na interpretação da pesquisa e que já vem sendo discutida há algum tempo pela literatura em formação de professores.

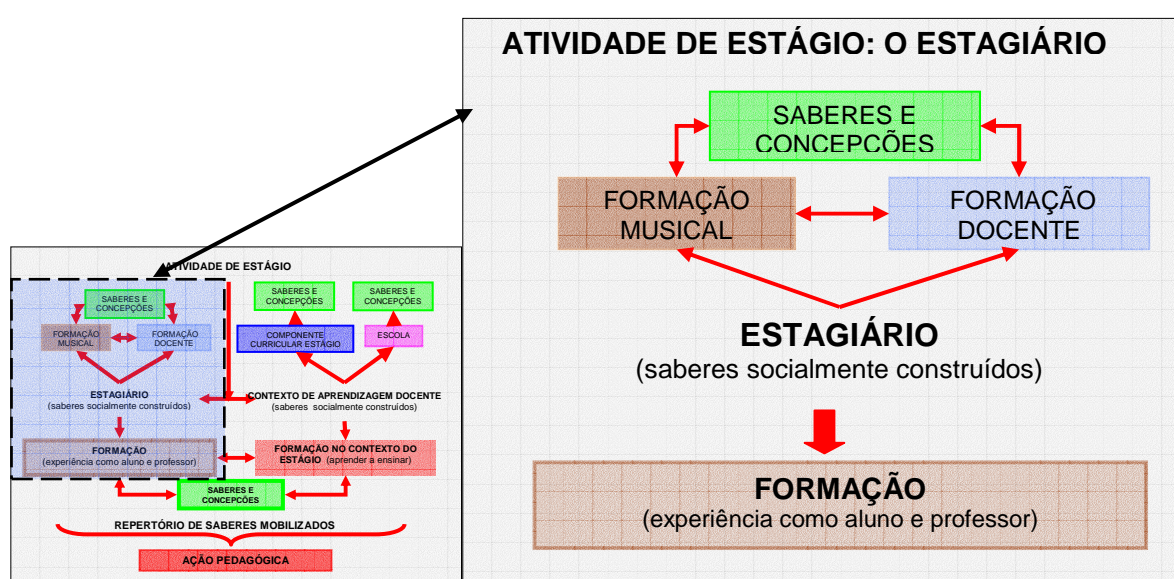


Figura 17: Gráfico de interpretação da formação prévia do estágio a atividade de estágio⁶¹

Como mostra a estrutura da figura 16 o trabalho docente do estagiário é direcionado para a escola onde o estagiário realiza seu período de prática de ensino e orientado pelo contexto social do componente curricular estágio de sua instituição formadora. Esses dois ambientes constituem o contexto de aprendizagem docente dos estagiários. Cada um desses espaços apresenta uma estrutura social própria, que envolve a mobilização de múltiplos saberes: disciplinar, pedagógico, curricular, experiencial e da ação pedagógica (TARDIF, 2002; GAUTHIER *et al.*, 1998). Portanto, há uma interação social complexa em cada um desses contextos envolvidos na atividade de estágio (instituição formadora e escola), o que implica: 1) a relação interpessoal entre os atores sociais; 2) as interferências externas sócio-culturais, políticas e econômicas; e 3) as concepções pessoais e coletivas sobre

⁶¹ A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

docência, sobre a aula de música e sobre o ensino e a aprendizagem musical que ali são geradas, compartilhadas, significadas e validadas. Tardif (2002) e Gauthier *et al.* (1998) destacam a importância da objetivação dos saberes experienciais na socialização entre os pares. O contexto de aprendizagem docente no estágio é, pois, um espaço de saberes socialmente construídos, que apresenta uma natureza plural, temporal e interativa, conforme aponta a literatura dos saberes docentes e mostra o quadro interpretativo na figura 18.

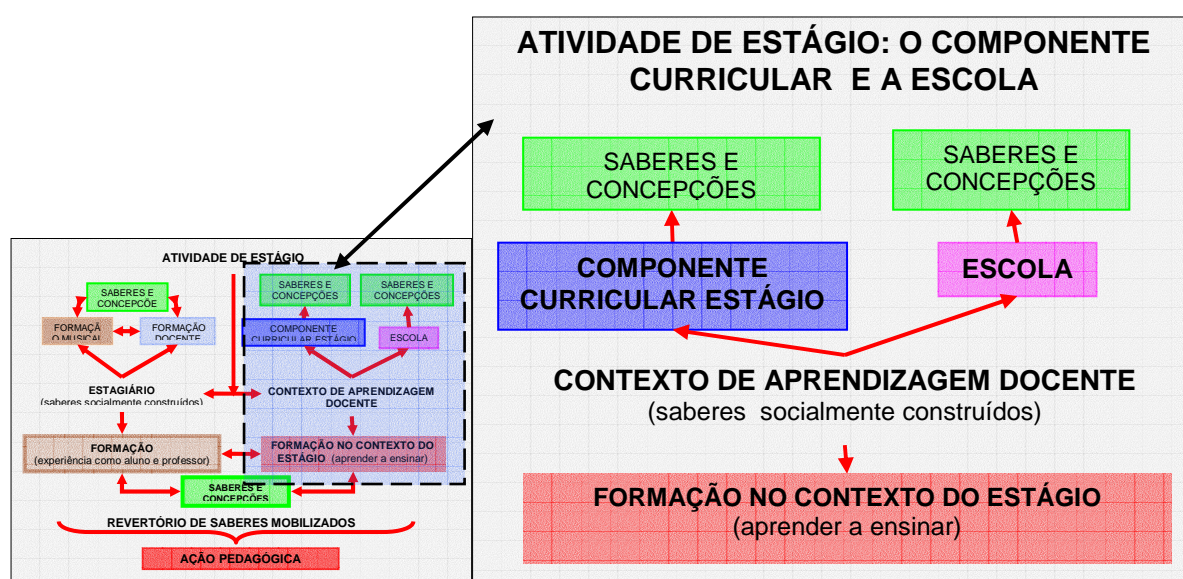


Figura 18: Gráfico de interpretação do contexto sócio-cultural do componente curricular e do contexto sócio-cultural da escola⁶².

A relação dialética que se estabelece entre o estagiário e o seu contexto de aprendizagem docente no estágio⁶³ envolve um confronto e uma mobilização de saberes e concepções. Essa mobilização está centrada no estagiário, que interage com o seu contexto de estágio de duas formas: pela orientação de estágio na universidade e pelas aulas de música que ministra na escola. Os dois ambientes são percebidos e interpretados pelos estagiários e geram conflitos pessoais que confrontam seus saberes e suas concepções, tanto no sentido de validação, quanto no sentido de transformação de saberes. Essa dinâmica é importante na aprendizagem docente do estagiário e estabelece uma relação interativa que envolve o estagiário, o componente curricular estágio e a escola, conforme mostra a figura 19 a seguir.

⁶² A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

⁶³ Nesta pesquisa, o contexto de aprendizagem docente no estágio é formado pelo componente curricular estágio e pelo contexto escolar.

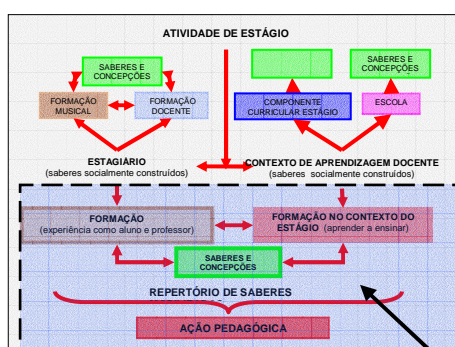


Figura 19: Interpretação sobre a relação dialética no contexto da atividade de estágio para ação pedagógica⁶⁴.

Essa relação dialética é mediada pelos estagiários e gera a mobilização e a socialização de saberes na e para a ação pedagógica. A mobilização e a socialização de saberes, no trabalho docente dos estagiários, são caracterizadas a partir de três elementos: 1) a formação do estagiário; 2) a formação no contexto de aprendizagem docente; e 3) a interação entre os dois que gera a troca de saberes e concepções, como mostram as figuras apresentadas anteriormente. Esses três elementos são interdependentes, interagem e se complementam no desenvolvimento da ação pedagógica docente de Emanuel e Júlia, caracterizando o que denominei de contexto formativo e interativo do estágio na interpretação final desta investigação.

A formação do estagiário, para efeito de análise desta pesquisa, foi dividida em formação musical (FOR.MUS., cor marrom), formação docente (FOR.DOC., cor

⁶⁴ A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

azul) e saberes e concepções (SAB. e CONCP., cor verde). A formação musical corresponde à trajetória de aprendizagem musical do estagiário: a sua iniciação musical, o seu aprendizado instrumental e teórico; as suas práticas instrumentais como solista ou em grupos musicais; as suas aulas de música na educação básica e/ou em escolas específicas de música, e/ou com professor particular e/ou no curso de licenciatura. A formação docente é caracterizada pelas primeiras experiências como professor de música: aulas particulares; aulas em escolas de música; aulas em escolas de educação infantil e ensino fundamental; aulas em projetos sócio-culturais; experiências de prática de ensino no curso de licenciatura. Durante a formação musical e a formação docente, o estagiário formula saberes e concepções que nortearão a sua ação pedagógica no estágio.

O contexto de estágio é caracterizado pelo ambiente social e formativo do componente curricular estágio, na instituição formadora e pelo ambiente social da escola onde o estagiário realiza sua ação docente. Esses dois contextos estruturam o que categorizei como formação no contexto do estágio. Como já foi comentado, cada um desses espaços gera um conjunto de saberes e concepções que influenciam a ação pedagógica dos estagiários. Esse conjunto de saberes e concepções é percebido pelo estagiário, que os questiona ou não e os incorpora ou não ao seu próprio repertório⁶⁵ de saberes. A dinâmica interativa entre o estagiários e esse ambiente formativo mobiliza, pois um repertório de saberes, que orientará o desenvolvimento de sua ação pedagógica.

No desenvolvimento de sua ação pedagógica, os estagiários mobilizam os seus saberes docentes em três fases distintas e complementares: a pré-ativa, a ação interativa e a pós-ativa (PACHECO, 1995; SHULMAN, 1987; GAUTHIER *et al.*, 1998). Nessas fases de sua ação pedagógica, segundo Gauthier *et al.* (1998) eles desenvolvem as funções pedagógicas de gestão da matéria e de gestão de classe, para as quais mobilizam seus saberes e suas concepções.

⁶⁵ Estou utilizando o termo reservatório de saberes para indicar os saberes que os estagiários mobilizam especificamente para a sua ação pedagógica. Segundo Gauthier *et al.* (1998), o repertório de saberes do professor integra o seu reservatório de saberes. Este, por sua vez, é mais amplo e compreende saberes da cultura dos professores que não são efetivamente mobilizados para a sua ação pedagógica.

A figura 20 representa o processo contínuo e simultâneo de mobilização de saberes dos estagiários para a efetivação da ação pedagógica em suas diferentes fases.



Figura 20: Interpretação sobre as fases e as funções da ação pedagógica do professor⁶⁶

Durante o seu trabalho docente no estágio, os estagiários interagem com o conteúdo a ser ensinado e com os alunos a quem irão ensinar, promovendo o processo de ensino e de aprendizagem musical. Gauthier *et al* (1998) argumentam que a atividade docente, embora complexa, instável e imprevisível estrutura-se, basicamente, “na organização e na manutenção da ordem no intuito de facilitar as aprendizagens” (p. 186). Isso significa também, que apesar das contingências do processo de ensino e aprendizagem, o trabalho docente apresenta determinadas regularidades que permitem interpretação e compreensão. Assim, a ordem que Gauthier *et al* (1998) se referem envolve uma dinâmica interativa e regular direcionada para o gerenciamento da matéria e da classe, no sentido de integrar o domínio do conteúdo, o domínio do conhecimento para ensiná-lo e o controle de sala de aula. A integração entre essas funções não pode ser totalmente prevista, mas deve ser construída na ação docente (GAUTHIER *et al.*, 1998). Nesse sentido,

⁶⁶ A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

os autores identificaram esses dois tipos de gerenciamento da ação docente: a gestão da matéria e a gestão de classe.

Contudo, na análise dos dados sobre a ação pedagógica de Emanuel e Júlia foi revelada uma nova interpretação com relação à função da matéria. Para melhor compreender a ação pedagógica dos estagiários, na minha análise e categorização de dados, a função pedagógica de gestão da matéria, segundo definição de Gauthier *et al.*(1998), foi dividida em duas funções: a gestão do conteúdo e a gestão interativa classe-conteúdo. Essa nova interpretação enfatiza as especificidades de cada uma delas no desenvolvimento da ação pedagógica, que Gauthier *et al.*(1998) entendem como integradas na gestão da matéria

Assim, a gestão de conteúdo se refere à mobilização de saberes que refletem o domínio do estagiário sobre os conteúdos que ele deverá ensinar. O estagiário, portanto, deve compreendê-los e dominá-los para poder transformá-los e adaptá-los ao ensino dos alunos. Isso implica, também, o domínio de outros saberes como conhecer os alunos e o programa curricular. A função pedagógica de gestão de classe está direcionada para a organização e o ordenamento do domínio do espaço físico e das interações sociais na sala de aula. Portanto, compreende organizar o espaço, preparar recursos materiais, organizar os alunos, negociar regras e atitudes, programar procedimentos pedagógicos. A função pedagógica de gestão interativa classe-conteúdo compreende a inter-relação dialética entre a organização da classe e a gestão de conteúdo. Nesse sentido, envolve atividades em que o professor dialoga com os alunos, os orienta e lhes explica o conteúdo a ser aprendido, bem como a forma de desenvolver o processo ensino e aprendizagem em situação pedagógica. A gestão interativa classe-conteúdo é centrada na integração das outras funções aos objetivos de ensino e aprendizagem musical. As três funções pedagógicas reveladas nos dados da pesquisa se manifestam durante as três fases da ação pedagógica: pré-ativa, ação interativa e pós-ativa.

A fase denominada pré-ativa pela literatura é o período de planejamento do projeto de estágio e das aulas de música. Nela, o estagiário: 1) mobiliza os saberes e concepções; 2) reflete sobre sua percepção e conhecimento sobre o contexto escolar e sobre os alunos; 3) reflete sobre o conteúdo a ser ensinado, transformando-o e adaptando-o para ensinar; 4) elabora procedimentos pedagógicos

e estratégias pedagógicas a serem adotados; 5) estabelece objetivos de aprendizagem a serem alcançados; 6) seleciona atividades para desenvolver a aprendizagem; 7) planeja como avaliar a aprendizagem dos alunos (GAUTHIER *et al.*, 1998; SHULMAN, 1987). Ele desenvolve, principalmente, a função pedagógica de gestão do conteúdo que vai ser ensinado e como ensiná-lo, portanto, nessa fase, ele projeta a forma de desenvolver em sala de aula as funções de gestão interativa classe-conteúdo e de gestão de classe. A gestão de conteúdo envolve, pois tanto o conhecimento do conteúdo a ser ensinado como também o conhecimento sobre como ensiná-lo sistematizado pela tradição pedagógica, que em música contempla, por exemplo, os métodos de educação musical.

Na fase seguinte, interativa, os estagiários colocam em ação o seu planejamento. Ele, portanto, mobiliza saberes e concepções; interage com os alunos e o conteúdo a ser ensinado; organiza a sala de aula; negocia regras de comportamento; executa as atividades pedagógicas planejadas; transmite e/ou media a construção de conhecimentos; avalia os alunos; resolve situações de conflito na ação; e toma decisões quanto à gestão de classe e quanto à gestão interativa classe-conteúdo (GAUTHIER *et al.*, 1998; SHULMAN, 1987). É a fase das contingências, da interatividade e das ações para motivar o interesse e a aprendizagem dos alunos. Em situação pedagógica o professor reflete, julga e delibera por meio de sua razão prática.

A fase pós-ativa é a última fase da ação pedagógica e envolve a avaliação e a reflexão do estagiário sobre suas ações. Nessa fase, o estagiário mobiliza saberes e concepções para refletir sobre seus atos na fase interativa e pré-ativa, transformando, validando e gerando saberes. É um momento importante direcionado para uma nova ação pedagógica. Nesse sentido, a pós-ação se integra a pré-ação orientando as próximas aulas (GAUTHIER *et al.*, 1998; SHULMAN, 1987). A figura 21 apresenta essa nova interpretação da ação pedagógica.

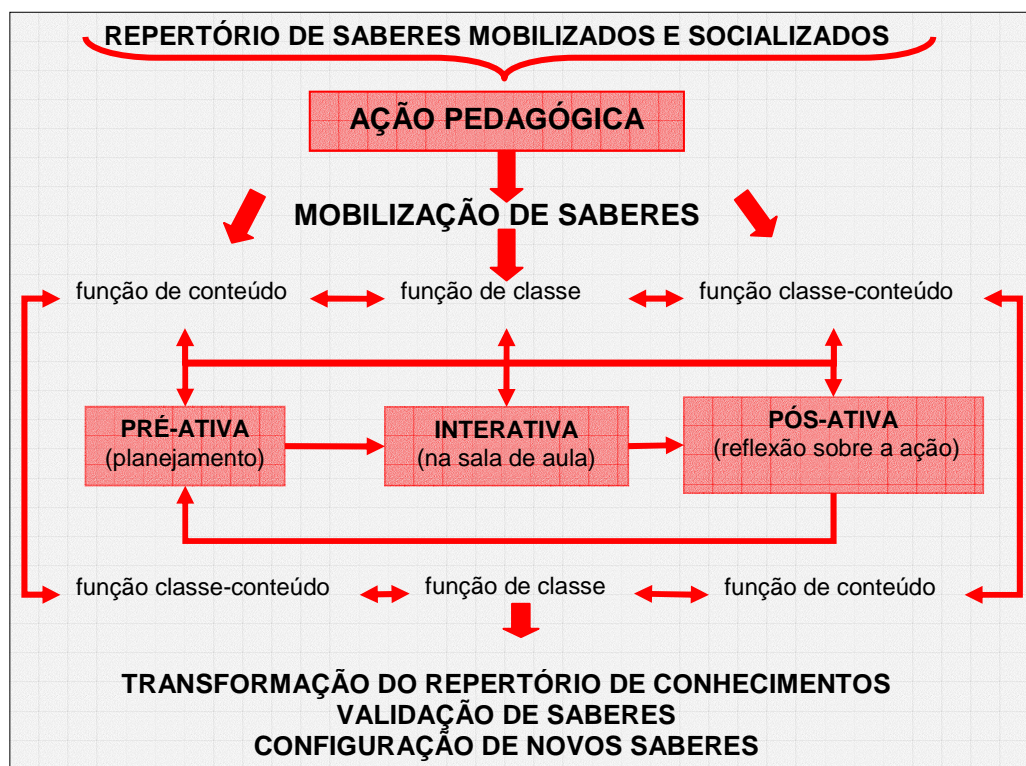


Figura 21: A estrutura da ação pedagógica dos estagiários⁶⁷

Essa estrutura geral de análise e interpretação dos dados orientou a compreensão da ação pedagógica dos estagiários de música. Paralelamente a essa visualização geral dos dados, elaborei gráficos particulares dos estudos de caso. Essas sínteses se originaram do sistema de análise de dados final, em que foram listadas e codificadas as categorias de análise (Apêndice C – Sistema de análise).

A elaboração dos fluxogramas se baseou em palavras-chaves, subcategorias das grandes categorias de análise: 1) o contexto formativo e interativo do estágio, constituído pela formação dos estagiários e a formação no contexto de aprendizagem docente no estágio; 2) a ação pedagógica dos estagiários, constituída pelas três fases: pré-ativa, interativa e pós-ativa. A seguir, nas figuras 22 e 23 apresento dois fluxogramas elaborados para análise e interpretação da ação pedagógica de Emanuel e Júlia. Os gráficos apresentam uma visão geral do sistema de análise de dados dos estagiários, sendo que, cada uma das categorias principais foi, também, foco de outros fluxogramas, o que possibilitou o aprofundamento da análise de cada categoria, bem como da forma como elas se inter-relacionavam e se

⁶⁷ A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

complementavam (exemplos: Apêndice D – gráficos de Emanuel; Apêndice E – gráficos de Júlia).

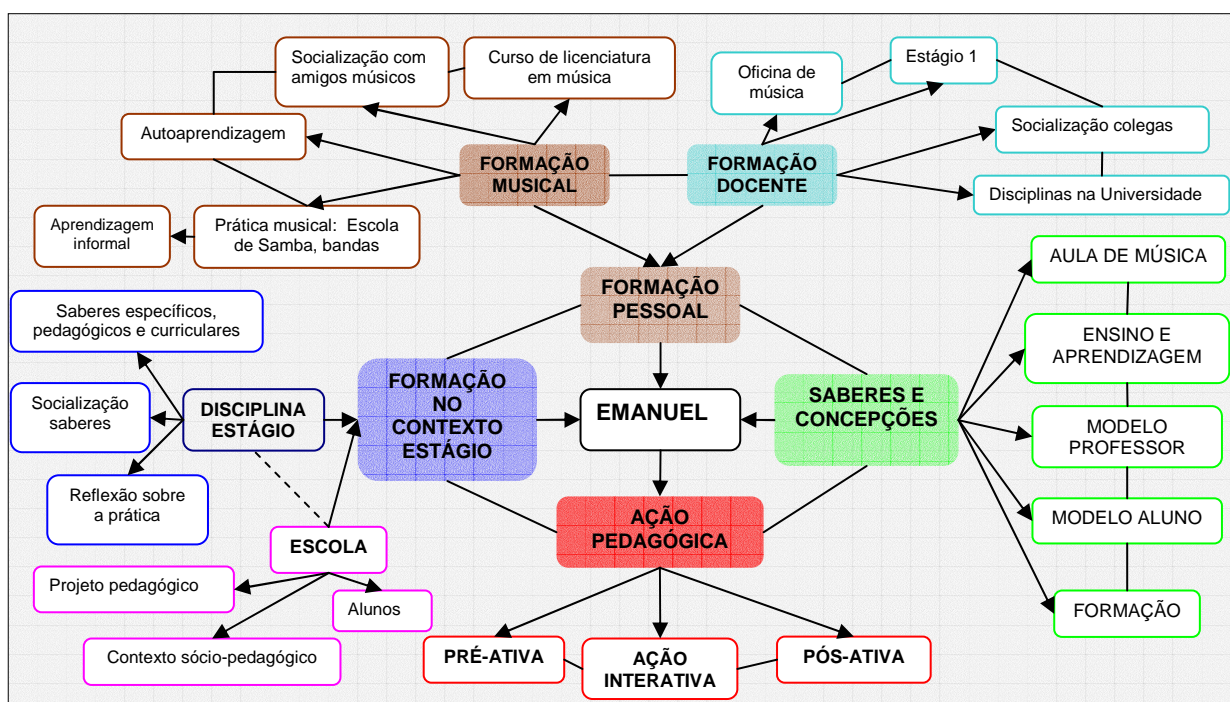


Figura 22: Estrutura do sistema de análise de dados de Emanuel⁶⁸

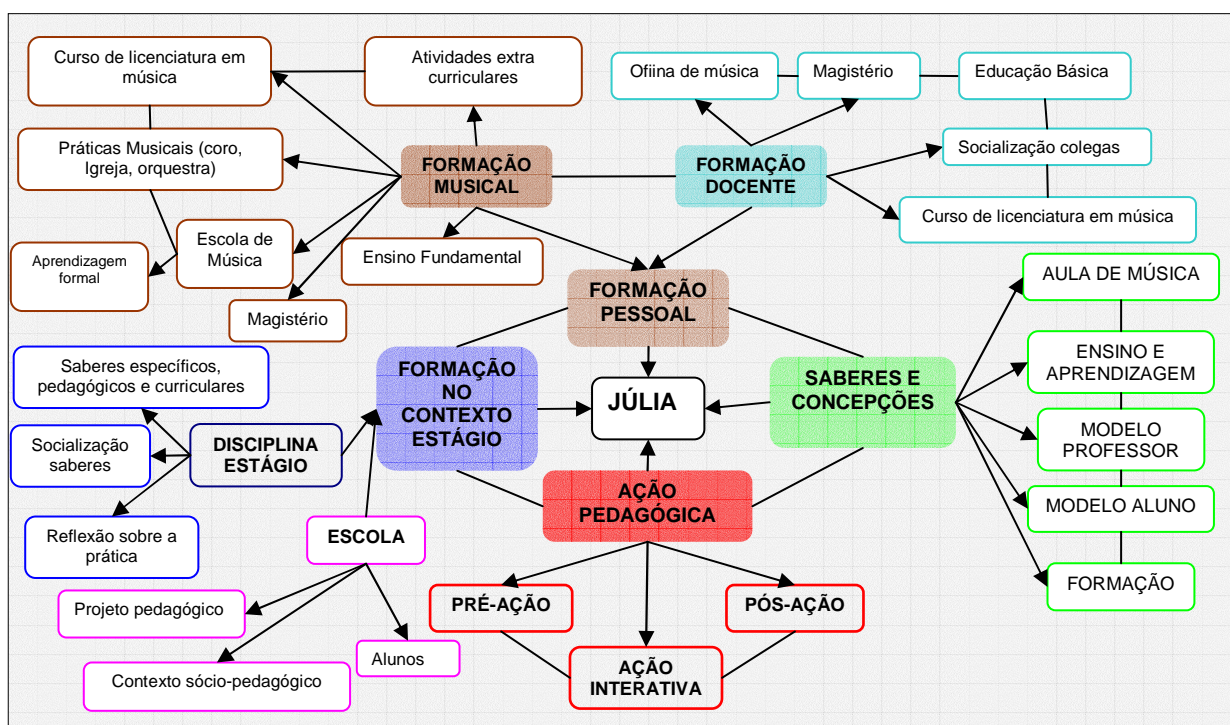


Figura 23: Estrutura do sistema de análise de dados de Júlia⁶⁹

⁶⁸ A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

⁶⁹ A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

Posteriormente, essa forma de visualização dos dados auxiliou no relato dos estudos de caso e, principalmente na transversalização dos estudos de caso.

No sistema de análise, os dados se fundamentaram nos métodos investigativos utilizados nesta pesquisa (entrevistas, observação e análise de documentos), que se complementaram durante o processo de triangulação dos dados, o que permitiu a significação e a validação dos resultados da análise realizada. A seguir, apresento o processo de triangulação que auxiliou na análise e interpretação dos dados.

3.5.5 A triangulação dos dados

A triangulação é definida como um processo de investigação que utiliza múltiplas percepções ou evidências para aprofundar ou clarificar a interpretação de um fenômeno social. Em estudos de caso o emprego da triangulação permite aprofundar a análise dos casos e verificar e legitimar os resultados por meio da confirmação das conclusões. (STAKE, 1994a, 1995, 2000; JANESICK, 1994; COHEN e MANION, 1997; BRESLER, 2000;).

Bresler (2000) afirma que o termo foi criado por Webb *et al.* em 1965, constituindo uma referência para a convergência de provas para validar e dar credibilidade à investigação qualitativa. Segundo a autora, na pesquisa qualitativa, os dados são subjetivos, algumas vezes imprecisos e ambíguos e triangular é um recurso metodológico de análise que ajuda no aprofundamento do estudo do fenômeno e permite aferir resultados mais precisos.

Segundo os pesquisadores, a triangulação pode apresentar diferentes modalidades: 1) triangulação de dados ou o uso de diversas fontes de dados na pesquisa; 2) triangulação de pesquisadores, quando se trabalha com diferentes investigadores ou avaliadores; 3) triangulação da teoria ou múltiplas perspectivas para interpretar o mesmo corpo de dados; 4) triangulação de métodos, que corresponde ao uso de múltiplos métodos para estudar um único fenômeno (JANESICK, 1994; COHEN e MANION, 1997; BRESLER, 2000).

Nesta pesquisa, a triangulação adotada foi a de técnicas de pesquisa, pois houve um cruzamento de dados obtidos nas entrevistas, nas observações e nas análises dos relatórios de estágio. A triangulação realizada está expressa na análise e na redação dos estudos de caso. No esquema a seguir, na figura 24, representa o cruzamento de técnicas de pesquisa para me aproximar da análise da ação pedagógica dos estagiários.

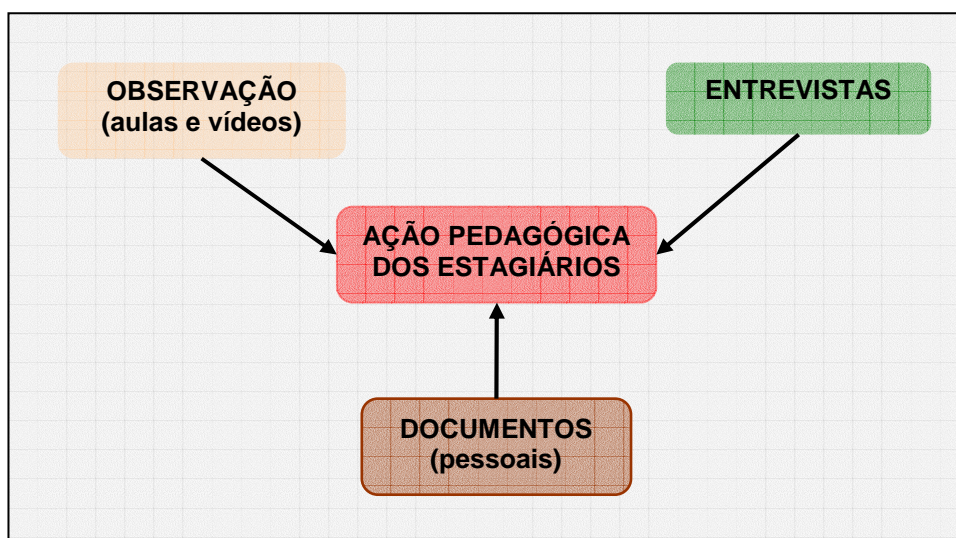


Figura 24: Esquema de triangulação dos dados obtidos pelas técnicas de investigação⁷⁰

⁷⁰ A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

3.5.6 A análise transversal dos dados

(...) tem-se de compreender o todo a partir do individual e o individual a partir do todo (GADAMER, 1997, p. 436).

Segundo Miles e Huberman (1994), na pesquisa qualitativa, a análise transversal dos casos se justifica com base, principalmente em dois aspectos relevantes para a pesquisa: o primeiro, a busca por generalização dos resultados; e o segundo, o aprofundamento da compreensão e da explicação do fenômeno investigado. Com relação ao primeiro aspecto, a generalização, os autores destacam que o termo não é o mais adequado para a análise qualitativa, mas em termos científicos, toda investigação tem por objetivo encontrar resultados que possam transcender a particularidade de cada caso. Nesse sentido, outros autores preferem o termo “transferência” de dados, ou seja, a busca por categorias e padrões entre os casos permite a transferência das conclusões e empatia entre o relato da pesquisa e a experiência dos leitores (BRESLER, 2000). Com relação ao segundo aspecto, o aprofundamento da compreensão e da explicação, a transversalização entre os casos estudados permite uma melhor compreensão das particularidades e das diferenças de cada caso e, conseqüentemente, uma análise mais fidedigna e confiável do fenômeno como um todo.

Como afirma a epígrafe acima baseada na análise hermenêutica, considero que a transversalização dos casos estudados permite aprofundar a interpretação do fenômeno a partir da análise da relação entre as partes e o todo, o particular e o geral. A dinâmica de interpretação entre o geral e o particular já pressupõe o movimento circular da compreensão, pois permite em suas várias camadas de análise e interpretação, aproximar-se cada vez mais do verdadeiro sentido do objeto de análise. Portanto, a compreensão hermenêutica fundamenta a análise transversal dos casos e permite encontrar o sentido geral que há entre eles. Assim, a análise transversal da ação pedagógica dos estagiários possibilitou conclusões para a formulação de uma compreensão geral da ação pedagógica na atividade de estágio.

Nos casos particulares de Emanuel e Júlia, os resultados apontam para uma interpretação teórica da atividade formativa e interativa do estágio centrada na ação

pedagógica dos estagiários. Nessa interpretação percebo duas dimensões da argumentação teórica: 1) a natureza do contexto formativo e interativo da atividade de estágio e 2) a natureza dos saberes da ação pedagógica no estágio.

A primeira dimensão, a natureza do contexto formativo e interativo da atividade de estágio, descreve 1) a estrutura e a dinâmica interativa do contexto da atividade de estágio, que é constituído pela relação dialética entre a) o estagiário, sua formação e sua ação pedagógica, b) o componente curricular estágio e a socialização nesse contexto e c) a escola, onde se destacam a socialização profissional no local e a interação com os alunos; 2) a espiral de desenvolvimento da ação pedagógica dos estagiários; 3) a inter-relação entre a espiral de desenvolvimento da ação pedagógica e o contexto formativo e interativo do estágio, em que se observa a mobilização e a socialização de saberes e de concepções.

A segunda dimensão corresponde diretamente à ação pedagógica dos estagiários e discute a natureza dos saberes da ação pedagógica no estágio. Compreendo que essa ação é interdependente de uma razão pedagógica que se manifesta no desenvolvimento da ação pedagógica dos estagiários e na relação dialética com o contexto formativo e interativo do estágio. Segundo a literatura dos saberes docentes, a ação e a razão pedagógica compreendem o processo de pensar, julgar, tomar decisões, refletir e argumentar dos professores (SHULMAN, 1987, 2004a). Nesse sentido, a transversalização dos dados se fundamentou na análise das três fases da ação pedagógica: pré-ativa, interativa e pós-ativa (PACHECO, 1995; GAUTHIER *et al.*, 1998). Essas fases envolveram as funções pedagógicas de gestão de conteúdo, de gestão de classe e de gestão interativa classe-conteúdo.

Nesta pesquisa, portanto, a ação pedagógica de Emanuel e Júlia é compreendida como um processo que envolve a articulação entre razão e ação, entre reflexão e ação e entre pensar e agir. Por isso, pode ser compreendida como uma espiral, que gera um sistema circular de reflexão-ação-nova reflexão durante todo o desenvolvimento da prática de ensino dos estagiários. Durante o seu desenvolvimento, a ação pedagógica mobiliza, transforma e gera novos saberes que

apresentam características próprias como: a singularidade, a socialização, a temporalidade, a situação pedagógica, a ação interativa.

As duas dimensões da análise transversal da ação pedagógica dos estagiários serão apresentadas e defendidas no capítulo 6 desta tese. A seguir, portanto, descrevo o contexto formativo e interativo da atividade de estágio dos participantes desta pesquisa, Emanuel e Júlia, e o desenvolvimento da ação pedagógica de cada um. No contexto formativo e interativo da atividade de estágio apresento os estagiários e sua formação musical e docente; o componente curricular estágio em que se dá socialização de saberes; e o contexto escolar onde se dá a interação social com os alunos e se desenvolve a ação pedagógica dos estagiários. No item seguinte, descrevo o desenvolvimento da ação pedagógica dos estagiários em suas três fases: pré-ativa, interativa e pós-ativa. Durante o relato e descrição dos casos, apresento trechos das entrevistas realizadas, dos relatórios dos estagiários analisados e das descrições dos vídeos. Na redação dos casos dialogo com as minhas observações das aulas dos estagiários e com a literatura consultada na área de educação musical. O processo de descrição dos casos é orientado pelo referencial teórico dos saberes docentes, pela revisão bibliográfica realizada e pelo sistema de análise elaborado. No final de cada caso, apresento uma síntese baseada na argumentação teórica desta investigação, em que destaco os principais elementos que estruturaram a compreensão da ação pedagógica dos estagiários na atividade de estágio.

PARTE II – REDAÇÃO E ANÁLISE DOS ESTUDOS DE CASO

4 A AÇÃO PEDAGÓGICA DE EMANUEL

A ação pedagógica de Emanuel foi analisada com base nos dados empíricos coletados nas entrevistas, observações e documentos escritos pelo estagiário. De acordo com a análise hermenêutica desta pesquisa, ela envolve o contexto formativo e interativo do estágio – o estagiário e sua formação musical e docente; o componente curricular estágio; a escola – e os três momentos ativos do desenvolvimento da ação pedagógica de Emanuel – fase pré-ativa; fase interativa; fase pós-ativa. A interpretação dos dados aponta para a complexidade, multidimensionalidade, variabilidade e interatividade do desenvolvimento da ação pedagógica do estagiário, que ocorre em movimento cíclico, em forma de espiral e na relação dialética entre o seu contexto formativo e as fases de sua ação pedagógica. Esse processo se desenvolve numa dupla dimensão: na macro-estrutura do programa de ensino de Emanuel e nas micro-estruturas das aulas ministradas a cada semana.

As aulas de música planejadas por Emanuel foram realizadas no período de 24 de setembro a 26 de novembro de 2004, uma vez por semana, totalizando 10 aulas com duração média de 1h30min, incluindo o intervalo da merenda. As duas oficinas de música realizadas na semana do dia da criança, dia 15 de outubro de 2004, tiveram duração de uma hora e quarenta cinco minutos a duas horas (Apêndice B, quadro 2).

Na época desta investigação, Emanuel tinha vinte e cinco anos e cursava o sexto semestre do curso de licenciatura em música⁷¹ de uma instituição de ensino superior (IES) da Região Sul do Brasil. O seu ingresso na universidade fora estimulado por sua irmã, que o inscreveu na seleção do vestibular. Até então, a docência não era considerada uma opção profissional. O interesse de Emanuel pela docência desenvolveu-se durante o curso universitário no contato com os componentes curriculares, na socialização com os colegas e no desenvolvimento de

⁷¹ Estou adotando o termo licenciatura em música de forma genérica para identificar os cursos de nível superior que formam professores de música para atuar na educação básica, conforme exigência dos órgãos governamentais de educação (MEC/CNE). As instituições brasileiras de ensino superior que formam professores de música têm utilizado diferentes terminologias para identificar os seus cursos. Assim, a utilização de termos específicos poderia facilitar a identificação dos participantes da pesquisa.

suas experiências docentes. No relato a seguir, apresento: 1) o contexto formativo e interativo do estágio, que envolve a formação musical e docente do estagiário, o ambiente sócio-formativo do componente curricular estágio e a escola M. e 2) o desenvolvimento da ação pedagógica de Emanuel em suas fases pré-ativa, interativa e pós-ativa e 3) os saberes da ação pedagógica de Emanuel: síntese e considerações finais. Os saberes docentes do estagiário são mobilizados e socializados na relação dialética entre o contexto e a ação pedagógica, por isso permeiam e estão inseridos na descrição do contexto e das fases da ação pedagógica do estagiário.

4.1 O contexto formativo e interativo na atividade de estágio

A atividade de estágio gera um contexto formativo e interativo que propicia a interação social do estagiário com a instituição formadora, e do estagiário com a escola. Essa interação tem como foco a ação pedagógica de Emanuel e envolve a mobilização e a socialização de diferentes saberes do estagiário adquiridos na sua formação musical e docente, no componente curricular estágio, no contexto escolar e no trabalho interativo com os alunos em sala de aula. Para compreender como a ação pedagógica de Emanuel se desenvolve nesse contexto formativo, descrevo a seguir os elementos que o constituem: a formação musical e docente de Emanuel, o contexto do componente curricular estágio e a escola M. onde o estagiário desenvolveu a sua ação pedagógica.

4.1.1 Emanuel e sua formação musical e docente

Os saberes da experiência como aluno de música

Bom, eu comecei autodidata. Eu fui ter algum conhecimento mais específico dentro da academia (C1, ENT. EI, p.1).

Emanuel se considera um músico autodidata e valoriza sua busca pessoal e autônoma por aprender música. No entanto, sua aprendizagem musical envolve a vivência musical não só em ambientes informais⁷², na escola de samba e em bandas de música; mas também em ambientes formais⁷³, na licenciatura em música. Para o

⁷² Entendo por ambiente informais de aprendizagem musical, aqueles em que os sujeitos aprendem por um processo de socialização, na família, clubes, amigos, meios de comunicação, Igrejas, etc, carregados de “valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados” (GOHN, 2006).

⁷³ Entendo por aprendizagem formal aquela que ocorre em ambientes institucionalizados, regulamentados por leis e que se orientam por um currículo sistematizado e manifestam uma intenção explícita de ensino e aprendizagem. A aprendizagem informal ocorre em ambientes não institucionalizados, na socialização na família, na igreja, com amigos e, geralmente, não tem um caráter intencional (GOHN, 2006).

estagiário, essas duas formas de ensino e aprendizagem musical estão integradas na sua formação como músico.

Estou na universidade que praticamente a música é erudita! [...] e vim dum ensino, não digo dum ensino, mas meu legado é de música popular. Eu tento relacionar um ao outro na maneira que a técnica do erudito venha ajudar na minha *performance* popular. E, eu acho que acaba ajudando porque eu vejo que grandes pianistas do gênero popular, no qual eu busco como referência, eles buscaram esse conhecimento erudito. E o erudito vem instrumentalizar como tocar, embora não pareça, mas Chopin e Bach, eles [ajudam] muito para tu toques Jazz e música popular (C1, ENT. EF, p.171).

O processo de auto-aprendizagem de Emanuel é direcionado, basicamente, para a aquisição de habilidades de execução instrumental e se desenvolve por meio da imitação auditiva e visual. Com a diversificação de sua prática musical, foi levado a buscar uma base teórica que explicasse e fundamentasse sua *performance*, mediante pesquisa em livros e revistas de música.

Eu fui pesquisando sozinho [a prática], o material teórico. A teoria que eu tinha, era instrumentalizado através de livros. Então, até era difícil, sem ter alguém para me esclarecer alguma coisa, assimilar totalmente. De repente, minha compreensão não era a real compreensão, porque não tinha alguém para me explicar, até a própria leitura (C1, ENT. EI, p.1).

Emanuel considera seu processo de aprendizagem teórico-musical limitado e reconhece sua dificuldade em integrar sua vivência prático-musical com a teoria musical que pesquisava, direcionada para o domínio da leitura de símbolos musicais. Apesar de valorizar essa integração, teoria musical e prática instrumental, a dificuldade de relacionar símbolos e seu significado sonoro direcionou sua aprendizagem musical para a percepção auditiva, prática e mais intuitiva.

[...] eu preferia tirar as músicas [de ouvido] do que estar lendo uma partitura, porque, na maioria das vezes, o material que chegava nas minhas mãos não era correto: quando eu lia, ele não tinha significado com o que eu estava ouvindo. Então, isso me deixou um pouco inseguro com relação à partitura e fazendo querer mais tirar as coisas de ouvido, reforçando mais esse meu lado autodidata (C1, ENT. EI., p. 1).

A aquisição do conhecimento teórico-musical e da relação símbolos-som será adquirida na sua formação formal. A vivência da leitura musical está associada ao universo musical acadêmico e “erudito”:

Tinha o conhecimento [teórico musical] só que não me interessava muito aplicar ele à prática da escrita, da leitura. Embora, conhecendo através de livros, eu vim praticar ele na universidade. [...] Daí, quando eu cheguei na universidade, [...] tendo em mãos as partituras originais, transcrições de pessoas confiáveis, isso já ..., eu fui perdendo esse lado e já tenho, hoje, eu já me baseio muito na partitura (C1, ENT. EI, p.1-2).

A visão dicotômica de aprendizagem musical entre os ambientes formativos de Emanuel - meio popular, informal e meio universitário, formal - está associada à valorização e “mistificação” da formação musical tradicional, que é culturalmente e socialmente construída (SOUZA, 2000). A notação musical é um exemplo dessa dicotomia. No entanto, conhecer os símbolos musicais não significa saber ler música (ELLIOTT, 1995; SOUZA, 2000). Elliott (1995) destaca que o domínio da codificação e decodificação dos símbolos musicais não é musical, mas apenas uma parte do conhecimento formal que integra a musicalidade. O “aprender a ler música” deve estar associado ao fazer musical e ao contexto musical, pois um não tem sentido sem o outro. Esse fato parece encontrar eco na fala de Emanuel, já que ele reconhece e vivencia a diferença entre o conhecimento teórico, que identifica os códigos musicais, do domínio do significado sonoro desses símbolos na prática musical.

A dicotomia entre fazer música e ler códigos musicais se manifesta, também, na leitura de cifras na música popular. Emanuel não reconhece, por exemplo, as cifras harmônicas da música popular como uma forma sistemática de notação e representação gráfica em música. Geralmente, essa simbologia sonoro-musical é adquirida em ambientes informais de aprendizagem musical e está associada a fazeres musicais e a representações gráficas distintas da aprendizagem musical formal. O domínio de cifras é um exemplo de saber informal que Emanuel acreditava não ser aceito na academia.

[na prova específica] me perguntaram se eu lia cifra, um negócio que eu pensei que não existia na universidade esse contato com cifras. “Sim, eu leio algumas cifras”. [...] esse lado mais popular que possibilitou que eu [es]tivesse dentro da Universidade. (C1, ENT. EI, p.11).

A presença das cifras e da música popular na prova específica do vestibular transforma a imagem prévia do estagiário sobre o ensino de música na academia, que vai sendo desconstruída em sua aprendizagem musical na universidade. Na sua

prática pianística, por exemplo, o estagiário destaca a integração entre saberes da música popular e saberes da música erudita na criação e elaboração de arranjos musicais.

Na disciplina de piano a professora nos possibilita fazer alguns arranjos, [de] peças infantis e agora de Bossa Nova. Eu não sabia que eu tinha uma certa facilidade e eu posso usar a facilidade e meus conhecimentos harmônicos. Eu fico feliz com o resultado que dá (C1, ENT. EI, p. 21).

Essa habilidade se apresenta como um novo campo de conhecimentos, que se integram a seus saberes musicais prévios. Os saberes musicais prévios de Emanuel foram configurados durante o seu processo social de aprendizagem musical na bateria de uma escola de samba, em bandas de música popular e na socialização entre amigos músicos.

A aprendizagem musical na escola de samba representa uma experiência musical rica e diversificada para o estagiário. Ela é promovida pela interação social e direcionada para a prática instrumental coletiva, em que o processo de ensino e aprendizagem é desenvolvido por imitação auditiva e visual-gestual. Nesse processo, Emanuel destaca: 1) o desenvolvimento de suas habilidades rítmicas; 2) o domínio de determinados instrumentos de percussão e 3) o contato com músicos populares mais experientes. Contudo, ele percebe o contexto musical na escola de samba como um ambiente ambíguo: por um lado, preserva e divulga ritmos característicos da cultura popular brasileira, promovendo e estimulando a aprendizagem e a prática musical; por outro lado, cultua o “dom” musical e apresenta um certo preconceito com indivíduos “de fora” da comunidade.

No começo [na escola de samba] foi muito complicado até por uma série de preconceitos, porque eu não fazia parte da comunidade deles, ser de uma raça diferente. Havia um certo racismo em me aceitar e, também, porque achavam que eu não teria “dom” como [eles]. Os “caras” acreditam muito em dom musical. (C1, ENT. EI., p.3).

Na aprendizagem informal, a concepção de “dom musical” é utilizada para explicar a aprendizagem que ocorre por meio das interações sociais e da vivência musical (GOMES, 1998; PRASS, 2004). Emanuel questiona essa crença em “dom musical” e associa a auto-aprendizagem musical: 1) ao estudo; 2) ao esforço

peçoal; 3) às motivações pessoais e sociais; 4) aos conflitos e desafios vivenciados e 5) à troca de conhecimentos com colegas.

E, através da perseverança ali [na escola de samba], tentar muito, eu comecei com um instrumento, fui tendo facilidade para vários. Na realidade por treinar horas ali, olhar, observar. Então, comecei mais ou menos com isso, depois, quando eu estava dominando determinados instrumentos eu começava a tentar colocar minha personalidade. Eu tinha meu teclado lá, eu achava difícil, só que chegou um ponto, pôxa: “se eu consegui tocar aquilo lá que era muito mais difícil. Acho que vou tentar tocar no teclado. Vou me dedicar mais” (C1, ENT. EI, p. 3).

Sua prática musical em bandas de música, com músicos populares mais experientes, também influencia a percepção que tem de sua aprendizagem musical. Emanuel relata que, como tecladista, participa de diferentes grupos musicais e vivencia diversos gêneros e estilos, iniciando uma trajetória profissional como músico. Nesse contexto, o estagiário relata que prevalece, também a crença em “dom” e ele destaca que os músicos populares, essencialmente práticos, não reconhecem a motivação para aprender, a dedicação e o estudo regular e contínuo como qualidades da aprendizagem musical.

Eles [os músicos populares] também acreditavam muito naquela história de dom. Mas, na realidade, como é que eles vão ter o dom se eles ficam o dia inteiro tocando. Acreditam em dom, mas eles acabam não reconhecendo seu próprio estudo (C1, ENT., EI, p. 7-8).

A fala de Emanuel demonstra a sua crença: 1) na vivência musical; 2) no estudo e 3) no esforço pessoal para aprender música. Associada a essa reflexão, ele comenta a falta de uma “metodologia” de ensino de música entre os músicos populares. Ele entende que falta estímulo e respeito pelo ritmo de aprendizagem do iniciante, no sentido de desenvolver a confiança e a segurança para a aprendizagem e a *performance* musical.

[...] nesse meio [música popular] não tinha uma certa didática. Não sei se o termo é didática! De estimular o músico. E hoje, já que eu sofri com isso, eu procuro incentivar algumas pessoas que eu vejo que, que se encontram no estágio que eu [es]tava há algum tempo atrás: “calma com tempo tu vais pegar. Conhecimento a gente vai pegando através da vivência”. E, acho que tem que dar uma certa tranquilidade para pessoa que [es]tá aprendendo, [es]tá no processo de aprendizado e não deixar ele mais tenso. Eu acho que no meio popular, que eu estava, faltou uma certa metodologia, até do pessoal que [eu es]tava convivendo. (C1, ENT. EI, p.8).

Entretanto, Emanuel comenta que, na socialização com amigos, ele vivencia o respeito mútuo e o estímulo à aprendizagem musical. Nesse tipo de interação, a base da aprendizagem é a troca mútua de conhecimentos, com o que ambas as partes se desenvolvem. Os conhecimentos musicais de Bossa Nova e Jazz, segundo seu relato, são adquiridos e aprofundados na relação de amizade com esses músicos. A técnica jazzística, por exemplo, Emanuel a desenvolve com um colega pianista do curso de licenciatura.

Através da amizade com ele [o colega pianista], me possibilitou um olhar mais aprofundado para o Jazz. E, hoje, o meu foco é muito grande no Jazz. Continuo na música popular, mas a harmonização do Jazz, [a] improvisação, [eu] acho que isso é muito bom para minha formação pessoal como instrumentista. Então, a gente discute muito, a gente estuda muito (C1, ENT.EI, p. 21).

No caso de Emanuel, a sua aprendizagem musical formal se restringe, exclusivamente, ao curso de licenciatura em música. Durante o curso, ele adquire conhecimentos específicos de teoria musical, harmonia, história da música, entre outros e tem a oportunidade de estudar piano como instrumento principal. Ele valoriza o ambiente universitário e destaca a abertura que o curso oferece para o estudante, incentivando a socialização pela participação em grupos musicais, apresentações, seminários, cursos e *workshops*.

[...] mas o piano na universidade, ali que eu estou tendo com a professora ele é mais erudito. O que pra mim é muito bom, porque eu não conhecia. Então, estou tendo, é bom ter essa base do erudito. Só que ainda com o popular sendo mais forte para mim, eu procuro mais o popular e daí a universidade me possibilitou, através do ambiente, através de divulgações ver mais coisas tipo *wokshops*, coisas do gênero (C1, ENT. EI, p.20).

Para Emanuel, a universidade representa uma fonte de conhecimentos distintos de seus saberes musicais prévios e complementa sua formação musical.

O que que eu comecei a relacionar? Dá pra pegar o Chopin ou o Bach, e a mão esquerda pode fazer uma fuga, o acompanhamento pode ser uma fuga.[...] como Bach fazia. Então, isso tu acabas trazendo fragmentos do erudito para o popular, como também tem fragmentos do popular no erudito. É um negócio meio complicado ter essa dissociação popular-erudito (C1, ENT. EF, p. 171).

Em síntese, a formação musical de Emanuel apresenta quatro dimensões: 1) a aprendizagem autodidata; 2) a aprendizagem social com os pares, na socialização

de saberes; 3) a aprendizagem pela vivência e prática musical e 4) a aprendizagem formal. Ele caracteriza seu aprendizado musical como sendo essencialmente autônomo e autodidata, em que predomina o esforço pessoal para vencer os desafios apresentados em cada situação musical vivenciada.

Aí, o meu ouvido, no começo, foi meio tortuoso, mas depois eu comecei a conseguir tirar música de CD e tal, pesquisar teorias, escalas [...] (C1, ENT. EI, p.3).

Então, chegou um momento que eu pensei: “aí, e agora? Vou ter que me puxar muito mais, estudar muito”. E depois eu fui vendo que é com tempo que vai se pegando as coisas (C1, ENT. EI, p. 8).

As características da aprendizagem musical do estagiário, apontadas neste relato, influenciam a forma como Emanuel adquire seus saberes docentes e como ele os mobiliza na sua ação pedagógica e configura o que ele denomina de metodologia própria de ensino e aprendizagem musical.

Os saberes da experiência como aprendiz de professor e como professor de música

[...] eu sempre tive um grande interesse por lecionar. Sempre tive facilidade das coisas que eu aprendo gosto de transmitir para as pessoas. O conhecimento é uma coisa que tem que [estar] circulando, não pode ser singular, não pode ser só meu, tem que transmitir para os outros (C1, ENT. EI, p. 12).

Em sua fala, Emanuel revela um dos aspectos de sua teoria pessoal de docência: ensinar é “transmitir” o conhecimento, que deve ser “socializado”, “compartilhado”. Apesar de afirmar que sente uma inclinação natural para ensinar, a sua formação docente se restringe, basicamente, ao curso de licenciatura em música. Durante o curso, ele adquire saberes docentes, teóricos e práticos, a partir de atividades vivenciadas e socializadas nas aulas de metodologia em educação musical; estágio; monitoria em projeto de extensão e atividades extracurriculares como oficina em projeto sócio-educativo da administração municipal.

No curso de licenciatura, Emanuel destaca, principalmente, os saberes adquiridos nos componentes curriculares pedagógicos, e considera a Metodologia

de Ensino uma das disciplinas pedagógico-musicais mais significativas para a sua formação docente. Com relação aos princípios pedagógicos abordados no componente curricular, enfatiza, principalmente, a interação professor-aluno que, em sua concepção, deve estar fundamentada no respeito mútuo. Emanuel entende que essa relação interpessoal se aplica, também, a outros contextos profissionais. No seu caso, ele se refere a sua experiência de *performance* e de produção musical.

[...] a metodologia de ensino eu [a] vejo como uma maneira muito positiva, porque ela [...] não serve só para o professor. [...] eu acho que [para] tu relacionares com outras pessoas tem que ter um mínimo de cuidado, uma metodologia para lidar com as pessoas. De repente metodologia ficou meio mecânico, mas tu tens que saber como lidar com as pessoas. Tu [estás], num grupo musical, por exemplo, e tu queres que aquela pessoa toque, tu tens que saber como chegar nela e conseguir extrair dela o melhor. [Eu] acho que nem sempre é com pressão, algumas pessoas funcionam com pressão, outras és tu tranqüilizando elas. Então, eu acho que isso é um pouco de metodologia também. Essa metodologia foi muito importante (C1, ENT. E1., p.14).

O respeito na interação professor-aluno está associado à concepção de “construtivismo” trabalhada no componente curricular Práticas Pedagógicas. O estagiário identifica os princípios construtivistas com a sua própria trajetória pessoal, validando-os no confronto com as suas experiências como aluno e aprendiz de música.

[...] o que eu acho muito importante foi [...] uma cadeira que eu tive, que era de práticas pedagógicas no semestre passado. Que a gente viu alguns métodos pedagógicos, algumas filosofias também, como: apriorismo, empirismo, o construtivismo. E, a partir dali, eu comecei, não sei se era necessário, mas, a partir do conhecimento dessas [teorias], eu [relacionava] “ah isso aqui eu vivi! Eu era bem assim!” Eu fui tentando e fui buscando a que eu mais me identificava e não sendo fiel, mas buscando trabalhar de forma muito parecida com aquilo (C1, ENT., EF, p. 169).

Esse tipo de identificação propicia a reflexão sobre os valores e as concepções do estagiário e induz à formação de novos valores, saberes e concepções. O respeito pelo aluno representa um dos princípios pedagógicos do estagiário, legitimados pela sua trajetória pessoal como músico e pela sua experiência musical e docente.

No contexto do curso de licenciatura, Emanuel destaca a importância da troca de vivências nas aulas. O conhecimento socializado e adquirido com os colegas

mais experientes valida e é validado pelos conhecimentos teóricos discutidos no contexto das disciplinas e fora dele.

E o interessante é que as aulas [de psicologia] acabaram sendo ricas porque a gente trazia as discussões para fora da sala. É isso que eu acho legal da faculdade, também: tem muita gente que já tem uma vivência grande, de repente já dá aula, magistério, ou coisa do gênero e a troca de vivência das pessoas mais experientes me serviu muito. (C1, ENT. EEM2., p. 122).

Percebo que os componentes curriculares se tornam relevantes para a formação docente de Emanuel na medida em que ele percebe uma correlação entre o conhecimento formal e o teórico, adquiridos na formação de professor, e a sua experiência como aluno e/ou como professor. Os saberes teóricos validados no confronto com a experiência são importantes na configuração dos saberes do estagiário e esse processo é fruto, também, da socialização que ocorre no contexto da formação inicial. Segundo Tardif (2002), a socialização está associada à trajetória pessoal e à carreira profissional, e os saberes experienciais ou práticos têm papel fundamental no desenvolvimento da carreira docente, porque a partir deles os professores julgam e validam sua formação e os modelos de excelência profissional na sua área (TARDIF, 2002, p. 48).

No curso de licenciatura de Emanuel, a socialização de saberes é estimulada pela proposta curricular de integração entre as áreas artísticas (Música, Teatro, Artes Visuais e Dança). O estagiário valoriza esse princípio formativo e o considera relevante para a sua formação.

[...] tem um lado que é muito positivo, na universidade, que é a integração das áreas. Lá, então não é uma área só, específica num determinado local. Então, lá transitam Música, Artes Visuais, Teatro e Dança. E, esse encontro das quatro áreas acaba sendo muito rico, porque além de tu teres a noção da tua área, tu podes trocar experiências e ver em que a tua área entra na outra e vice-versa e isso acaba te abrindo leque de várias coisas até para dar aula (C1, ENT. EI, p. 12).

O objetivo da proposta curricular do curso é privilegiar a inter-relação entre as modalidades artísticas, sem comprometer a especificidade de cada área (C5, DOC. IES).

Nas atividades de prática docente, Emanuel relata que teve seu primeiro contato com o ensino de música em escolas do ensino fundamental, nas observações de aulas e na realização de pequenas oficinas de música. No entanto, a sua primeira ação docente ocorreu um ano antes da atividade de estágio. Naquele ano, Emanuel ministrou aulas de música, em forma de oficinas, em projeto sócio-educativo promovido pela administração municipal. Essa experiência influenciou sua postura como professor nas experiências docentes no componente curricular estágio.

Eu digo sentido na pele [experiência como professor], porque eu fui tentar fazer um trabalho com a prefeitura aqui, eu fui sericineiro numa escola, no projeto [sócio-educativo] [...]. Que daí era num turno inverso à escola. Geralmente com crianças de risco. E, isto para mim foi bom, em todos os sentidos, porque eu estava podendo passar ali uma linguagem para o pessoal que não tem muito o acesso a essa linguagem [C1, ENT. EI, p. 15].

As aulas no projeto influenciaram a validação de dois princípios pedagógicos do estagiário, que são complementares: 1) o fim ético e social da educação, no sentido de compromisso social com as comunidades carentes; 2) e a função educativa da escola, no sentido de “transmitir” o conhecimento. As dimensões social e educativa do processo educativo nas oficinas de música são características intrínsecas à educação não-formal⁷⁴. Almeida (2005) define esses projetos como propostas educativas sócio-culturais, geralmente, vinculados a um programa coletivo de política pública, no qual a comunidade local tem participação efetiva. Os projetos oferecem oficinas de música, que são ministradas, em sua maioria, por músicos sem formação docente. O objetivo desses projetos é: 1) valorizar o indivíduo e a comunidade; 2) respeitar as diferenças; 3) formar para a cidadania entre outros (ALMEIDA, 2005; GOHN, 2006). Sob esse enfoque pedagógico, as oficinas apresentam um currículo flexível, elaborado a partir das demandas dos alunos e com conteúdos construídos durante o processo educativo, em que o dinamismo e o caráter humanista predominam (ALMEIDA, 2005; GOHN, 2006).

A experiência de Emanuel comoicineiro apresenta as características citadas. Ele relata que o perfil das crianças era diversificado, com grande variação

⁷⁴ A educação não-formal tem se caracterizado como um processo educativo intencional, resultante da integração de interesses coletivos (comunidade, governo, voluntários e professores e outros profissionais) (ALMEIDA, 2005).

de faixa etária e problemas sociais que envolviam violência doméstica, roubo, tráfico de drogas e prostituição. Ele informa que foi orientado sobre como se relacionar e lidar com os alunos, mas não havia uma orientação pedagógica sistemática que direcionasse o trabalho com os jovens. Emanuel entende que essa experiência lhe deu base para desenvolver uma metodologia própria, fundamentada na construção das relações interpessoais, em que o respeito e a valorização individual dos alunos são os princípios norteadores da prática.

As estratégias de ensino e os procedimentos pedagógicos adotados por Emanuel, nas oficinas, foram fruto de um processo em contexto, na situação. Ele relata que, partiu da construção de um ambiente social e interativo favorável para o ensino e aprendizagem musical, em que trabalhou o conhecimento musical centrado na audição de músicas.

[...] a gente foi construindo coisas! Eu tinha que ir [gradativamente] para conseguir a atenção deles e nunca aconteceu nada [mau comportamento dos alunos]. Muito pelo contrário, a minha aula era a que mais chamava atenção das crianças. Ela não tinha a música propriamente dita. [...] Eu fui construindo, levava CDs, [...], fui mostrando algumas coisas. A gente escutava de tudo. O que que eu achava que eles não conheciam, eu fui mostrando e eles também me mostravam coisas. A aula de música era no sentido de construção, assim, a gente foi construindo coisas, confeccionando instrumentos também (C1, ENT. EEM2, p. 115).

Nas oficinas, a ausência de uma proposta educativa formalizada e a liberdade pedagógica dada aosicineiros favoreceram a interação no contexto da sala de aula, sem um planejamento prévio e fundamentado nas situações pedagógicas imprevistas que exigiam improvisação.

E às vezes nem tinha coisas muito interessantes, porque me faltava instrumentalização, mas tinha o lance do improviso [risos] que é, acho que [é] uma marca registrada minha, assim: "o que que eu vou fazer agora?" Improvisava e dava muito certo (C1, ENT. EI, p.16).

A postura do estagiário parece ser uma característica da educação não-formal. Almeida (2005) afirma que nas oficinas não há um programa formal a seguir ou conteúdos previamente definidos. Oicineiro tem, pois, flexibilidade e autonomia para construir o processo de ensino e aprendizagem durante as aulas. Essas características das oficinas podem estar associadas à sua temporalidade, às variações de faixa etária e à instabilidade na frequência dosicineandos.

A autonomia, a flexibilidade curricular e as relações interpessoais vivenciadas no trabalho sócioeducativo influenciaram o desenvolvimento dos saberes docentes do estagiário. A imagem de professor idealizada por Emanuel é validada nessa experiência docente e a conduta do estagiário em sala de aula parece ter sido incorporada ao seu repertório de conhecimentos e mobilizada em outras situações semelhantes no Estágio I e II.

Consegui construir alguma coisa. Foi aquilo que eu falei, de repente, não preparei músicos, que tinha um trabalho de estruturação, mas acho que fui conscientizando para eles, dei um aumento na auto-estima! Acho que esse é o papel do professor. Gradativo. Eles ficaram com a auto-estima muito melhor (C1, ENT. EEM2, p. 115).

Emanuel destaca que a oficina sócioeducativa o ajudou a superar o “mito do estágio”. Esse “mito”, segundo o estagiário, está associado às dificuldades e às experiências traumatizantes que os licenciandos vivenciam, em alguns casos, no contato direto e concreto com as salas de aula.

No meu caso, um ano antes do estágio eu já estava dando aula. Então, para mim, este mito do estágio já não me abalava, porque eu já tinha sentido na pele (C1, ENT. EI, p. 15).

A ação pedagógica de Emanuel no componente curricular Estágio I transcorreu sem traumas. Essa foi sua primeira ação docente em escola do ensino fundamental: turma de 5ª série e alunos na faixa etária de 11 a 14 anos (C4, REL. EST.I). A experiência no Estágio II mobilizou saberes, atividades e procedimentos pedagógicos construídos nessa fase do Estágio I.

Os saberes experienciais de Emanuel, desenvolvidos no projeto sócio-educativo e mobilizados na sua ação pedagógica no Estágio I e II, fundamentam-se na construção da interação professor-aluno, com base no respeito mútuo, para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, a construção do conhecimento musical e a troca de conhecimentos entre “educador-educando”.

Instrumentalizado pela disciplina de “práticas pedagógicas”, eu me interessei muito pelo construtivismo e, a partir desta ferramenta, procurei construir uma relação de respeito e troca, em que educador e educando adquirem um grande aprendizado e esta relação foi rapidamente assimilada pelos educandos, que ao longo das aulas tiveram um aproveitamento excelente (C4, REL EST I, p. 50).

Os saberes que Emanuel adquiriu em sua formação musical e docente constituem uma base de saberes e concepções sobre o ensino e a aprendizagem musical, fundamentados em sua experiência como aluno e como professor, que serão mobilizados para a efetivação de sua ação pedagógica no componente curricular Estágio II.

4.1.2 O componente curricular estágio: a socialização de saberes

O componente curricular estágio, na instituição freqüentada por Emanuel, é oferecido em três semestres consecutivos, sob a nomenclatura de Estágio I, Estágio II e Estágio III. As práticas de ensino na atividade de estágio começam a partir do quinto semestre do curso. Cada um desses níveis de estágio deve aproximar a formação inicial de professores da realidade educacional local. Nesse sentido, o curso entende que a atividade de estágio deve contemplar o ensino e a aprendizagem musical no ensino fundamental e médio (C5, DOC. IF., p.15). Emanuel relata que realizou o Estágio I numa 5ª série, e o Estágio II, objeto de investigação desta pesquisa, numa 7ª série. As suas experiências ocorreram em estabelecimento público do ensino fundamental.

A instituição formadora entende o estágio como prática docente “em situação de sala de aula”, cujo acompanhamento é realizado por professor qualificado na área de música (C5, DOC. IF, p. 15). Na concepção formativa da instituição, a prática de ensino não se restringe somente às atividades de estágio, mas está inserida no contexto do curso desde o segundo semestre, distribuída pelos demais componentes curriculares do curso, como “pequenas práticas de observação e simulação de docência” (C5, DOC. IF, p. 15). Essa concepção de formação está em sintonia com as orientações da Resolução CNE/CP 01/2002, que recomenda a inserção da prática docente desde o início do curso, integrada aos demais componentes curriculares da formação e não, exclusivamente, como apêndice no final do curso. As atividades de estágio, segundo orientação da instituição, deve integrar as atividades de observação, reflexão e de identificação e resolução de problemas (C5, DOC. IF, p. 5-6).

O componente curricular Estágio II tem como objetivo “iniciar o exercício da docência sistemática, através de situações planejadas previamente com o orientador e conforme as normas da instituição em que o estagiário estará inserido” (C5, DOC. IF., p. 94). Nesse sentido, o estagiário deve “compartilhar idéias pedagógicas com profissionais experientes; executar o planejamento das aulas em sua íntegra; elaborar relatório final das atividades” (C5, DOC. IF., p. 94). A avaliação do estágio segue orientações do plano de curso da disciplina e exige a realização e a apresentação dos seguintes procedimentos e trabalhos: relatório sobre as observações iniciais; planejamento das aulas; execução do planejamento proposto e relatório final com avaliação pessoal sobre o estágio realizado. A professora-formadora assiste, pelo menos, a uma aula de cada estagiário e realiza encontros individuais e coletivos de orientação

Os encontros individuais eram realizados com a professora-formadora e orientadora de estágio, de acordo com a disponibilidade dos envolvidos no processo: alunos e professora. Esses encontros visavam a orientar a elaboração e o direcionamento do planejamento das aulas do estagiário, bem como a sua reflexão sobre a aula.

Os encontros coletivos eram responsáveis pela socialização dos saberes, das atividades, das dificuldades e dos sucessos das experiências docentes dos estagiários. Na socialização das experiências vividas, eram “negociados” modelos de atividades, técnicas de controle de turma e referências didáticas como: vídeos, documentários, jogos e brincadeiras, atividades musicais, livros. Esse tipo de interação social e profissional entre colegas ameniza o isolamento do estagiário, estrutura seu repertório de conhecimentos para a ação pedagógica e, aos poucos, lhe dá confiança para atuar como professor. Para Emanuel esses encontros o ajudaram a construir sua prática docente.

O meu primeiro contato com a turma do componente curricular estágio ocorreu durante um encontro coletivo de orientação, o primeiro do semestre. Nessa ocasião, observei a importância da socialização dos saberes experienciais adquiridos no semestre anterior, na atividade de Estágio I.

Durante o encontro, a professora incentivava os alunos a comentarem suas experiências: as situações problemas e a forma que cada um encontrou para solucioná-las; as atividades bem-sucedidas e a impressão pessoal sobre a sua atuação como professor. Os relatos dos estagiários destacaram: as dificuldades com o controle de turma, principalmente a disciplina; as atividades que funcionaram, as que não funcionaram. Posteriormente, observando as aulas de Emanuel, verifiquei que muitas das atividades realizadas pelo estagiário tinham sido comentadas e socializadas nesse encontro coletivo como: o jogo do “rei do silêncio”; o vídeo do Stomp; o trabalho rítmico com a música da propaganda da Pepsi; o trabalho com gêneros musicais populares entre outros. Essa dinâmica interativa retrata o contexto de saberes e as concepções do contexto do componente curricular estágio quanto à gestão de conteúdo e à gestão de classe. A seleção e organização do que será ensinado e como será ensinado é compartilhado entre os colegas em formação e a professora-orientadora.

Na observação da ação pedagógica de Emanuel, esses conteúdos, atividades e procedimentos não são reproduzidos, mas são adaptados à sua situação de ensino e aprendizagem musical. Nesse sentido, Emanuel reflete sobre como integrar esses saberes socializados à sua ação e mobiliza saberes pessoais para planejá-la e realizá-la. Os saberes compartilhados nos encontros coletivos são, dessa forma, saberes validados na ação e que preparam o professor para situações inesperadas, ainda não vividas. Emanuel relata que pode construir uma imagem do que pode vir “a acontecer” na sala de aula e as experiências vivenciadas pelos colegas acabam tendo uma dimensão mais real do que as situações relatadas em livros ou pelos professores formadores e orientadores.

[...] cada um [os colegas] tem uma experiência, e a troca de experiência, a troca de vivências, acaba sendo muito interessante. Para alguns é mais fácil, para outros é mais difícil, mas essa troca de experiências é legal, porque, de repente, tu não viveste, mas tu ouviste o comentário de quem viveu isso. E isso já serve como alerta: “oh! isso existe. Oh! Isso pode acontecer” (C1, ENT. EI, p. 14).

Emanuel destaca também, nos encontros coletivos, a leitura de textos feita com intuito de ajudá-los na reflexão sobre a prática. Para ele, os textos teóricos que permitiam uma empatia com a sua prática docente eram mais significativos do que

as leituras descontextualizadas e relacionadas com realidades externas, diferentes da brasileira.

[...] [Na] cadeira do estágio, a gente teve contato com uns textos mais específicos para isso [relação teoria-prática] e, daí, eu comecei a compreender mais “, isso [es]tá falando a minha linguagem”. Era uma realidade aqui do Brasil, que eu [es]tava vivendo a mesma coisa que [es]tava ali. Daí eu consigo assimilar mais. Se eu leio alguma coisa que eu não [estou] vivendo (meio riso), nunca vivenciei, para mim, é complicado (C1, ENT. EF. p. 167).

A fala de Emanuel destaca a relevância e a necessidade de se integrar teoria e prática, universidade e escola na formação de professores, como apontam os estudos e as pesquisas realizadas com licenciandos, estagiários e professores (ZEICHNER e LISTON, 1996; CONKLING e HENRY, 2002; BELLOCHIO, 2001, CERESER, 2003; MATEIRO, 2003; entre outros).

Segundo o plano de curso da disciplina, o contato com a escola deve ser realizado pelo estagiário. Nesse processo, se observa também a troca de informações, opiniões e impressões entre os colegas sobre as escolas que abrem suas salas de aula para o estágio. Essas informações versam, geralmente, sobre o contexto sócioeducativo das escolas, sobre o comportamento dos alunos e sobre as experiências docentes que tiveram no mesmo espaço. Após o primeiro contato com a direção da escola e a professora regente da turma, o estagiário observa situações de ensino e aprendizagem na escola, para conhecer a turma, os alunos e organizar sua proposta pedagógica.

A seguir apresento a Escola M. em que Emanuel estagiou, descrevo o seu contexto sócio-pedagógico e comento as percepções e opiniões do estagiário sobre ela e sobre seus alunos.

4.1.3 O contexto escolar: a escola “M” e os alunos da 71

Educar para a vida e vida mais plena (DOC. ESC., p.12)

Com esse lema, a Escola M. entende que “educar para a vida” envolve “oferecer aos alunos qualidade de ensino, evitando a evasão e repetência, preparando-os para enfrentar, não apenas as dificuldades intelectuais, mas também as do dia-a-dia” (DOC. ESC., p. 13). Portanto, para a escola, o maior desafio da educação é conciliar o conhecimento escolar com a realidade social dos alunos, superando: as diferenças sociais e culturais; a desestruturação do ambiente familiar; as dificuldades de interação social no contexto escolar; a evasão e repetência dos alunos; a violência na escola; a falta de participação da comunidade escolar nas decisões administrativas e pedagógicas e a inversão dos valores impostos pela sociedade (DOC. ESC., p. 12). Essa concepção sobre educação retrata a visão atual da escola pública brasileira.

A Escola M. é uma escola estadual do ensino fundamental, situada na periferia urbana, que atende uma comunidade de baixa renda, constituída por famílias de operários e agricultores. Segundo o relatório do estagiário, o principal objetivo da escola, sob o ponto de vista da direção, é: “proporcionar o ensino fundamental em consonância com a lei de Diretrizes e Bases da Educação e as normas legais vigentes, oferecendo ao educando condições para o exercício da cidadania e formação integral” (C4, REL. EST. II, p.6). Essa formação integral, segundo os princípios norteadores da concepção pedagógica da escola, deve promover a vida e privilegiar:

[...] b) os princípios da solidariedade, da responsabilidade e do respeito ao bem comum; c) princípios políticos dos deveres e dos direitos da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; d) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (C5, DOC. ESC., p. 13).

Esses princípios vão ao encontro dos princípios pessoais do estagiário, principalmente ao que se refere a sua concepção pessoal de ensino de arte na

escola: promover a transformação social a partir do conhecimento, desenvolvendo a sensibilidade, o pensamento crítico, o respeito e a construção do conhecimento.

E o que já é diferente numa escola particular [quanto ao ensino de Arte], que tu tens uma outra cultura em casa também, tu já tens uma estrutura na escola e fica mais fácil. E na escola pública já é mais complicado e parte também para o diálogo, começar a conversar com os alunos. Primeiro, para tu chegares nesse nível de mostrar para eles [a Arte], “óh! Está aqui [...] .” Tem que construir primeiro o papel de cidadão; conscientizá-los disso e, depois, com o tempo (...). Na escola, hoje, eu acho que o enfoque é muito comercial, vestibular. E está se deixando de lado, um pouco, a parte humana. E eu acho que, daí que entra também as artes, de sensibilizar. Então, é um trabalho gradativo e, a partir disso, tu vais entrando numa sintonia de idéias, numa parte humana e tu vais entrando na arte. Então, indiferente da minha aula ser de música, eu não [estou] aqui para induzir aquela pessoa a ser um músico, que a criança é uma pessoa e que ela tenha sensibilidade para escolher o que chamar atenção dela (C1, ENT.EEM1, p. 36).

Contudo, ao ingressar na escola para realizar seu estágio, Emanuel percebe contradições entre os princípios que a escola defende e as situações vivenciadas no seu cotidiano escolar. Sob a perspectiva do estagiário, essas contradições envolvem as relações de respeito entre aluno e professor e a construção do diálogo que implica ouvir a opinião do aluno, a construção do conhecimento e da cidadania. As percepções de Emanuel sobre o contexto social da escola emergem no seu primeiro contato com a direção e são consolidadas no decorrer do estágio, em duas situações escolares problemáticas vivenciadas por ele.

A percepção de Emanuel sobre a Escola M é, também, influenciada pela sua experiência anterior no Estágio I, quando ele reconhece que é inevitável a comparação entre os dois contextos.

[A] outra escola era muito mais aberta, os professores vinham, conversavam, trocavam idéias. Tentei na outra escola, o que não deu muito certo por falta de tempo, uma interdisciplinaridade com os outros professores. E com essa escola eu não tive isso, mal consigo conversar com os outros professores, eles são mais fechados, retraídos assim, não demonstram, eu acho que eles são frustrados com algumas coisas. De repente, é a estrutura do Estado, [que] acaba dando para eles e eles ficam meio acomodados com uma série de coisas. E eu acho que isso ficou refletido já no primeiro momento, depois, me deixou, não sei como encontrar palavras, mas eu não tive aquela motivação que eu tive na outra escola (C1, ENT. EEM1, p.27).

Essa primeira impressão é, inicialmente, um fator que não motiva o trabalho docente do estagiário e revela, a partir da interpretação do estagiário, as implicações que a realidade sócioeducacional e as condições de trabalho do professor (baixos salários e *stress* físico e emocional) provocam no desenvolvimento profissional docente. Na reunião de professores, que ocorreu durante a minha segunda observação da prática docente do estagiário, Emanuel reforça sua percepção sobre o contexto escolar. A reunião, realizada extraordinariamente durante o recreio, discutia o retorno de dois alunos à escola expulsos por agressão e indisciplina. Alguns professores estavam apreensivos, o sentimento de exclusão com relação aos alunos era evidente e o corpo docente demonstrava não estar preparado para lidar com esse tipo de situação. Durante a reunião, os professores divergiam quanto à postura a ser tomada e apresentavam um conflito interno quanto a sua missão sócioeducativa e suas condições físicas e emocionais para trabalhar com esses alunos (C2 OBS4, p. 31-32).

Ao refletir sobre essa situação na segunda entrevista de estimulação de memória, Emanuel destaca o despreparo dos professores e afirma que a gestão escolar e o respeito mútuo são fatores importantes para preservar a ordem e o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Ele questiona a presença desses dois aspectos no contexto da Escola M., e diz entender que a conduta do aluno, agressiva ou não, depende da postura do professor.

[...] se o professor tiver uma postura amigável, em certo ponto, tentar saber o que que está se passando, já que de repente vai ser algo que pode incomodar, então tem que ser individual [o diálogo]: “O que que está acontecendo?” Já que aquilo ali, tu vê que pode prejudicar tua aula, o comportamento [da] tua turma em geral e tu tiveres uma conversa amigável, é muito difícil um aluno, ou uma pessoa, ter um comportamento estranho [ou] alterado: “pôxa! Tá conversando comigo! Como é que eu vou [ser agressivo]...” (C1, ENT. EEM2, p. 112)

O princípio do respeito mútuo como pré-requisito de ensino e aprendizagem vai sendo validado conforme Emanuel desenvolve sua ação pedagógica nas suas atividades em sala de aula e na sua interação com o contexto escolar. Ele reconhece que as situações vivenciadas no contexto escolar, externas à sala de aula foram importantes para seu aprendizado docente. Esses incidentes são fatores intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, como pôde ser observado na

prática de Emanuel na escola M. Nesse sentido, destaca-se a importância da atividade de estágio ocorrer efetivamente no ambiente escolar, proporcionando a vivência concreta e real do trabalho docente, com suas contradições, estruturas de poder e deficiências humanas, físicas e materiais.

Quanto ao aspecto físico e material, a Escola M. não possui uma sala de aula específica para o ensino de Artes. As aulas de artes visuais, bem como as aulas de música do estagiário, foram realizadas na sala de aula designada para a turma 71. A escola tem, no entanto, uma sala de vídeo, que foi utilizada pelo estagiário para exibição de vídeo e encerramento do projeto de estágio.

Apesar da escola, em seu discurso pedagógico, valorizar a formação artística de seus alunos, a aula de música não é contemplada como componente curricular. No entanto, a escola contempla em seu currículo artes visuais. Na época desta pesquisa, a disciplina era ministrada por uma professora de “contrato emergencial do Estado”, ainda em formação inicial. Esse fato desestimulou a troca de experiências do estagiário com a professora-regente da turma, que, na percepção de Emanuel, era tão “iniciante” quanto ele. Entretanto, percebo que essa relação é influenciada por sua experiência anterior de estágio, em que o relacionamento do estagiário com a regente da turma foi mais efetivo e significativo. Em seu relatório de estágio, Emanuel destacou sua admiração e respeito pelo trabalho da professora de artes no Estágio I, fato que foi confirmado nas entrevistas de estimulação de memória.

[...] com relação à regente anterior [Estágio I], [a experiência com a regente no Estágio II] é uma diferença muito gritante, porque a outra regente me assessorava numa série de coisas. Era muito bom, porque, além de ter uma experiência, com a docência, ela leciona há muito tempo, ela [está] sempre pesquisando coisas. Então, já tem experiência de dar aula, ela também busca muito, conhece muito em relação às artes. E ela promoveu, na escola, uma reunião de professores, que ela foi temática, que eu fui assistir, [está] no relatório também que foi “A Arte na escola”, contemporânea. E ela deu uma espécie de oficina para os professores, contextualizando como é a arte hoje, o que que a LDB [está] promovendo. Foi legal! Então, tem uma estrutura bem diferente da regente atual, que ela, infelizmente, ainda não posso contar com ela para me dar uma assessoria tão rica quanto à da regente anterior (C1, ENT. EEM1, p.30)

Em sua fala, Emanuel revela alguns fatores que interferem na efetivação de uma proposta de colaboração entre a universidade e a escola para a formação de

professores, como: a ausência de aulas de música nas escolas; a falta de qualificação profissional dos professores de artes que atuam nas escolas e a carência de espaço físico e material para a efetivação da aula de música. Assim é que, a carência de modelos pedagógicos em arte e, principalmente em Música, ajuda a construção e a manutenção de concepções sobre o ensino de música desarticuladas dos fundamentos epistemológicos da área de Educação Musical.

As pesquisas desenvolvidas por Souza *et al.* (2002), Hummes (2004) e Del Ben (2001) discutem as concepções e funções da aula de música que têm conformado o contexto sócio-pedagógico das escolas brasileiras. As pesquisadoras destacam: o caráter lúdico e terapêutico das aulas de música; a música como meio para desenvolver a aprendizagem em outras áreas do conhecimento; a música como “mecanismo de controle”; a música como animação cultural para as datas comemorativas escolares; a música como meio de desenvolvimento e transmissão de valores estéticos; a música como “meio para se trabalhar práticas sociais, valores e tradições culturais dos alunos”; a música como disciplina do currículo. No meio dessa multiplicidade funcional, a música, como área de conhecimento, integrante do processo de formação cultural e educacional dos indivíduos, é ainda uma imagem a ser desenvolvida, e efetivamente consolidada no sistema educacional brasileiro.

A concepção de aula de música que vigora na Escola M. é similar ao que é apresentado pelos estudos citados. Emanuel comenta que a direção da escola tem uma visão limitada do fazer musical, restrita ao cantar.

[A diretora], na primeira oportunidade que a gente conversou, ela falou uma coisa que eu não consegui esquecer. É interessante, mas eu achei engraçado: “Ah, que bom! As crianças [es]tão precisando cantar mesmo.” Então, ela relacionou a aula de música com canto (C1, ENT. EEM1, p.33).

A expressão “as crianças estão precisando cantar mesmo” sugere, ainda, uma concepção terapêutica e prazerosa da música, associada ao controle dos alunos. Como se o cantar tivesse a capacidade, em si, de resolver os problemas pessoais, emocionais e comportamentais dos jovens. O cantar é, no entanto, a atividade musical mais associada ao ensino de música (SOUZA *et al.*, 2002), característica que pode estar relacionada com as experiências pessoais de cada

indivíduo, com as próprias concepções sobre a função da música na escola e com enfoques históricos e estéticos da presença da música nas escolas brasileiras. A visão terapêutica da aula de música pode induzir a uma desvalorização da música como componente curricular, constituída de conteúdos a serem aprendidos e avaliados e do professor de música como um profissional que constrói conhecimento musical e que contribui para a formação educacional das crianças, jovens e adultos.

A Turma 71, “ a turma das Pati”.

Essa turma tem um apelido: é a turma das “Patis”, “Pati”, “Patricinha” (C1, ENT. EEM2, p. 158).

A turma 71 ou turma das “Pati”, como é “rotulada” a turma de sétima série em que Emanuel realizou seu estágio era constituída por 19 alunos, sendo 10 meninos e 9 meninas. No decorrer das aulas observadas, esse número não era constante, principalmente a quantidade de meninos, o que indica uma instabilidade na freqüência às aulas. A faixa etária média era de 13 anos, mas a idade variava entre 12 e 17 anos. A diferença de idade era visível no desenvolvimento físico dos alunos. Os adolescentes me pareceram extrovertidos, alegres, afetivos, unidos e mantinham um bom relacionamento entre eles. Durante as observações, não presenciei nenhum momento de confronto e animosidades entre os alunos, apenas pequenos conflitos naturais e “gozações” entre meninos e meninas.

O apelido “turma das Patis” está relacionado ao comportamento das meninas. Segundo o estagiário, os professores da escola consideram a turma “difícil” por causa do comportamento das alunas. Nas primeiras aulas, esse fato preocupou o estagiário, que depois se adaptou à dinâmica comportamental da turma.

[...] num primeiro momento, eu fiquei com medo das meninas. Eu fiquei receoso. Na observação, as meninas estavam em evidência, na minha primeira aula, na segunda em diante, já [foi diferente]. Isso me deixou temeroso, mas depois no decorrer do trabalho eu acho que foi bom. De repente, o pessoal não está acostumado a ter meninas espontâneas, pode ser isso. A partir da segunda aula em diante passou todos meus temores e eu gostei muito dessa espontaneidade de participação das meninas. No mesmo patamar dos meninos para mais. Eu acho que não tem que ter essa

disparidade. Isso foi bom (C1, ENT. EEM2, p.158).

O comportamento inicial das meninas, procurando chamar a atenção do estagiário, é compreensível, pois Emanuel é um professor jovem, simpático e diferente do perfil de professores da escola, na maioria mulheres e com mais idade.

A sala de aula da turma 71 tinha tamanho médio (8m X 7m mais ou menos), era muito clara e limpa, com janelões que davam para o pátio descoberto da entrada da escola. As paredes eram pintadas de branco e nelas ficavam fixadas molduras metálicas, na cor amarela, em cujo interior eram expostos os trabalhos dos alunos, cartazes e avisos. A sala de vídeo era maior que a sala de aula padrão e parecia ser usada, também como laboratório, pois havia ali duas bancadas com pias nas paredes à esquerda e no fundo da sala. No canto à esquerda, ficava o armário com TV e vídeo. A sala tinha iluminação direta e cruzada, sendo arejada e clara. Durante o período de estágio Emanuel ministrou aulas na sala da turma 71, numa outra sala de aula no dia da oficina de música e na sala de vídeo. As mudanças e alterações na disposição das carteiras na sala de aula estavam vinculadas ao planejamento de aulas de Emanuel e dinamizavam as aulas do estagiário, facilitando a sua interação com os alunos. A figura 25 mostra, por exemplo, a disposição dos alunos na primeira aula e na quarta aula observadas.

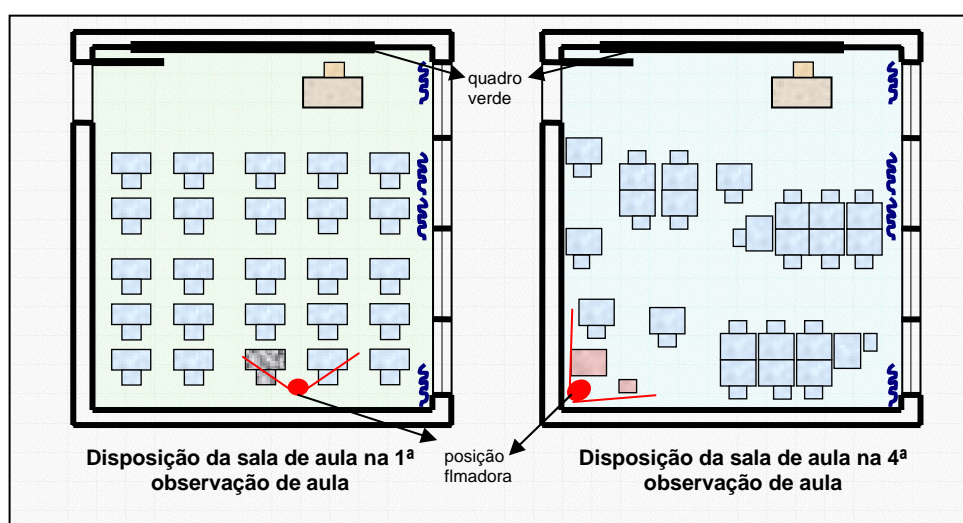


Figura 25: Planta baixa da sala de aula da turma 71, com duas disposições diferentes da filmadora⁷⁵.

⁷⁵ A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

A interação de Emanuel com os alunos da turma 71 foi sendo desenvolvida de forma contínua e crescente durante todo o período de sua atividade de estágio e se fundamentou: 1) nas suas concepções sobre a relação professor-aluno; 2) no seu conhecimento prévio dos alunos; 3) na forma como ele percebia e interpretava as condutas dos alunos; 4) nas reações dos alunos às atividades realizadas em sala de aula e 5) na socialização que acontecia na e fora da sala de aula. Esses elementos se complementaram e interagiram na ação pedagógica de Emanuel, como também, direcionaram a sua função docente de gestão de classe e de gestão interativa classe-conteúdo.

As concepções pessoais do estagiário sobre a interação professor-aluno têm como núcleo gerador o respeito mútuo, característica predominante em sua ação pedagógica, como discutirei posteriormente. O respeito pelo aluno e suas vivências musicais é, para Emanuel, a base do respeito mútuo e se desenvolve na interação em sala de aula, por meio de relações de: afetividade; diálogo; comprometimento mútuo com o ensino e a aprendizagem e de negociação de regras e procedimentos sobre a postura do professor e dos alunos. O princípio do respeito norteia a percepção do estagiário sobre alunos desde a observação prévia da turma. A partir dessa primeira impressão sobre os alunos, Emanuel intui o que pode ou não exigir dos alunos para gerir a classe.

[Na observação da turma] eu vi o nível de maturidade [dos alunos], vi o que dava para fazer com a turma, com relação à postura, como é que eles eram. Então, eles não fugiam de algumas responsabilidades. Isso foi bom. Vi que já dava para ter um tipo de trabalho bem diferente do que eu tive com a turma anterior, que era uma 5ª série, o pessoal estava saindo daquela fase meio infantil, um momento de transição. E ali [sétima série] eles já [es]tavam bem definidos. Nessa observação deu para ver isso (C1, ENT. EEM1, p. 28.).

Portanto, na observação o foco do estagiário foi o comportamento dos alunos e a interação professor-aluno. Nesse primeiro contato com a turma, percebo que Emanuel, como observador, mobiliza saberes experienciais para interpretar a dinâmica sóciointerativa da turma e construir um conhecimento prévio dos alunos. Ele direciona sua observação para aspectos que considera relevantes e essenciais no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem musical, como: o diálogo professor-aluno e o respeito mútuo, construídos pela professora observada.

A observação fornece dados sobre a dinâmica de sala de aula essenciais para o planejamento de Emanuel. Esse saber, conforme afirma a literatura, é um saber necessário para a ação pedagógica do professor e que se desenvolve e é aprofundado durante todas as fases de sua ação pedagógica (SHULMAN, 1987, 2004; GAUTHIER *et al.*, 1998; TARDIF e LESSARD, 2005).

A principal estratégia utilizada por Emanuel para se aproximar da turma e do seu contexto sócio-musical é o diálogo aberto com os alunos. O estagiário investe no estabelecimento dessa relação e sua postura é receptiva às opiniões dos alunos: ele procura ouvi-los; sente-se à vontade para fazer brincadeiras; utiliza a linguagem oral e gestual dos adolescentes e demonstra domínio do repertório musical que faz sucesso entre os jovens.

Eu acho que, indiferente da disciplina, que fosse, eu acho que eu consigo ter um contato e falar uma linguagem atual com os alunos, e o resultado disso, acho que é um respeito mútuo. Eu gosto e eu vejo também uma recíproca, eu vejo que eles sentem à vontade, de coisas que eles acham que é uma liberdade, que eu dou, que, na realidade, é um direito que eles têm, que, às vezes, os outros professores não deixam. Eu tenho, com relação aos alunos da escola, eu vejo que eles me vêem de uma maneira que é bem interessante. Eu consigo, às vezes, interpretar o olhar deles. Eu interpreto da seguinte maneira: tento voltar a minha idade: “quando eu tinha [esse] tipo de reação, é porque eu gostava de alguma coisa”. E eu fico feliz em saber que estou causando esse tipo de reação (C1, ENT. EEM1, p. 35).

De uma certa maneira, Emanuel se identifica com os jovens, fato observado em sua postura na e fora da sala de aula e na forma como ele associa a sua história pessoal com o contexto sócio-cultural dos alunos.

[...] o meu foco é nesse tipo de público, até porque eu vim desse tipo [público] eu vim de escola pública também, dessa realidade. E imagino hoje, como estudante de Arte, se na minha época eu consegui ter vontade de buscar as coisas, como seria se eu já tivesse alguém que me estimulasse, me mostrasse coisas já interessantes. Porque eu não tinha aula de Educação Artística, embora não tendo Música, não tinha nem Artes Visuais (C1, ENT. EEM1., p. 36).

Por outro lado, o comportamento aberto e amigável do estagiário com relação aos alunos implica, também, compromisso mútuo de seriedade e comprometimento com o ensino e a aprendizagem musical, o que parece implicitamente estabelecer uma forma de negociação, uma relação de troca. A troca entre professo-aluno envolve o compromisso de ensinar do estagiário (ouvir os alunos, transmitir o que

sabe, “levar coisas novas”) e o compromisso dos alunos de responsabilidade e comprometimento com as atividades a serem realizadas em sala de aula (silêncio e atenção, participação, responsabilidade com as atividades). Emanuel é exigente quanto ao comprometimento dos alunos, os repreende e os corrige quando percebe que esse tipo de envolvimento não está sendo satisfatório. Na quarta aula observada, por exemplo, na exibição do vídeo do grupo de percussão Stomp (Apêndice B – quadro 2), Emanuel interrompe a exibição para repreender os alunos. Faz o seguinte discurso:

Eu, pelo menos, quando eu tenho contato com uma coisa que eu não vou ver sempre, eu pelo menos presto atenção e tento aproveitar. Esse vídeo é uma coisa que eu sei que não é costume de vocês [verem], então eu pensei em trazer, porque o que que adianta só trazer o que vocês já conhecem, que estão acostumados? Não tem graça nenhuma. Eu estou vendo que minha boa vontade, não deu em nada. Que fica o tempo todo ‘que droga’, ‘ó que saco’! A gente tem que ter paciência para algumas coisas”. Enquanto Emanuel vai falando a turma fica em silêncio, ouvindo. Emanuel fala com a voz suave, conversando, mas sem brigar ou agredir os alunos, procurando conscientizá-los sobre seu comportamento. Emanuel dá uma pausa e um aluno sugere: “vamos ver aí professor, para gente gostar! (C3, VE. OBS6, p. 50).

Percebo que a exigência do estagiário com relação à conduta dos alunos está relacionada com a sua auto-aprendizagem musical e com sua imagem de aluno: interessado, esforçado e perseverante. Contudo, a “negociação” no contexto das aulas, “eu ajo dessa forma, mas vocês têm que cumprir com a sua parte”, é inerente à interação do professor em sala de aula e caracteriza a forma como Emanuel desenvolve a sua função de gestão de classe. Gauthier *et al.* (1998) destacam que as regras e os comportamentos de conduta, negociados entre professor e alunos, são repetidamente “lembrados” durante o desenvolvimento da prática docente dos professores e estão diretamente relacionadas com o sucesso do processo de ensino e aprendizagem

A interação professor-aluno na prática docente de Emanuel vai além das paredes de sala de aula e ocorre, também em outros momentos na escola, como no horário da merenda dos alunos e no final da aula, quando o estagiário joga futebol com os meninos ou voleibol com as meninas. Para Emanuel, esse tipo de interação representa uma oportunidade de conhecer os alunos mais profundamente.

Em síntese, a interação professor-aluno, baseada no respeito mútuo, como entende Emanuel, implica: saber ouvir; conhecer o aluno e seus interesses e se interessar pelo desenvolvimento sócio-afetivo e cognitivo dos educandos. Contudo, Emanuel entende que a conduta do professor demanda uma reação positiva dos alunos, que devem demonstrar interesse, participação, comprometimento, persistência e motivação para aprender.

4.2 O desenvolvimento da ação pedagógica

O desenvolvimento da ação pedagógica de Emanuel compreende o período anterior e posterior à ação e o decorrer de seu desenvolvimento ou, segundo a denominação da literatura, as fases pré-ativa, interativa e pós-ativa da ação pedagógica, momentos em que o estagiário planeja suas ações, efetiva seu planejamento na interação com os alunos e reflete sobre elas para (re)elaborá-las ou lhes dar continuidade (SHULMAN, 1986, 1987; ELLIOTT, 1995; GAUTHIER *et al.* 1998; ALTET, 2000; TARDIF e LESSARD, 2005). O processo de desenvolvimento da ação pedagógica de Emanuel estabelece uma relação dialética com os seus saberes experienciais, suas concepções sobre os fins e objetivos da aula de música na escola, seus princípios pedagógicos e com a socialização e mobilização de saberes no contexto formativo e interativo do estágio (com o componente curricular e com a escola). Esse repertório de conhecimentos e concepções determina as escolhas e decisões do estagiário antes, durante e depois da ação. A seguir, relato o desenvolvimento da ação pedagógica de Emanuel observada por mim e relatada pelo estagiário em suas entrevistas e relatórios de estágio.

4.2.1 A fase pré-ativa: o planejamento da ação pedagógica

A fase pré-ativa da ação docente envolve as macrodimensões e as microdimensões do planejamento da ação pedagógica do estagiário. No planejamento de suas aulas de música, Emanuel estabelece um cronograma de atividades (Anexo A - cronograma) que lhe permite prever as situações de ensino e aprendizagem e projeta suas ações com base nas funções docentes de gestão de conteúdo, gestão de classe e gestão interativa classe-conteúdo.

O cronograma de atividades planejadas pelo estagiário contempla, de forma direta ou indireta, princípios pedagógicos, conteúdos, atividades musicais, procedimentos pedagógicos e estratégias para o ensino e a aprendizagem musical.

É um guia que orienta a ação pedagógica de Emanuel e se modifica no decorrer do desenvolvimento da interação social na sala de aula e das situações pedagógicas inusitadas e imprevistas que ocorrem. O processo de adaptação do planejamento às situações na sala de aula é dinâmico e evidencia a reflexão-na-ação e o ciclo reflexivo do estagiário: reflexão-ação-reflexão-nova ação.

4.2.1.1. As características do planejamento: o plano de trabalho por assuntos

O meu plano é meio abrangente. Tem um plano que [está] no papel, mas, às vezes, tem coisas que eu não coloco no papel, porque já vai mais para área prática (C1, ENT. EEM1, p. 39).

No planejamento de Emanuel, percebo as seguintes características básicas: 1) a relação dialética entre o “plano escrito e o plano prático”; 2) a improvisação pedagógica em sala de aula; 3) a organização do planejamento por assuntos e 4) o planejamento de atividades em construção com alunos. Essas características se integram se complementam na sua ação pedagógica.

A primeira dessas características, a relação dialética “plano escrito e plano prático” está relacionada com a concepção abrangente e aberta de seu planejamento. Nesse sentido, Emanuel identifica dois momentos: 1) o tratamento sistemático do planejamento, que é refletido e decidido previamente, visando às ações subseqüentes; 2) o planejamento na ação, ou seja, aquele que é definido no momento real da situação pedagógica, diante de situações novas e imprevistas, ou que acontece na interação em sala de aula, na “área prática” segundo suas palavras.

Percebo que, para Emanuel, o plano “escrito” parece ser entendido como essencialmente teórico, estático, sem diálogo com a prática; o “plano prático” é dinâmico e interpessoal e não comporta a teoria ou um planejamento sistemático. Durante a pesquisa, essa forma de compreender o planejamento foi observada no desenvolvimento das aulas de Emanuel, que, em várias situações pedagógicas, alega improvisar em situação, como faz na improvisação no *Jazz*.

O estagiário reconhece a improvisação pedagógica como uma particularidade de sua ação docente e a associa à sua formação musical, em que a improvisação é uma atividade que o estagiário aprecia e executa.

Daí o que que acontece: de repente é uma coisa que a gente vai pegando de ser músico, é improviso, é jogo de cintura que às vezes, a gente acaba tendo que ter. De repente, eu mudei o que era o contexto, o que estava no cronograma [do planejamento], só que mesmo assim, eu tentei relacionar [com o que estava planejado] (C1, ENT. EEM2, p. 144).

A terceira característica do planejamento do estagiário, a sua organização por assuntos, favorece a flexibilidade e a relação dialética “plano escrito e plano prático”. Os “assuntos” podem ser tema de mais de uma aula e permitem a improvisação, a inovação e a adaptação às situações em sala de aula.

Com relação à aula, eu [estou] vendo a aula de uma maneira diferente, eu não consigo ver como primeira e segunda aula. Eu vejo por assunto. [...] porque um determinado assunto que eu quero chegar, de repente, vai demorar duas, três aulas. E eu não posso deixar [ele] passar por causa de um trato funcional, que eu vejo que é importante na construção de coisas [C1, ENT. EEM1, p. 39-40].

Na fase pré-ativa de Emanuel, percebo que sua atenção é direcionada, principalmente, para a interação social com os alunos. Ele se preocupa em construir um ambiente social afetivo e estimulante, que promova o desenvolvimento musical. Um dos aspectos dessa interatividade é o planejamento de atividades musicais em construção com os alunos, como ocorre com a proposta de elaboração de “paródias musicais”.

[...] eu coloquei a proposta [das paródias musicais] para eles. Eu expliquei um pouquinho o meu formato de aula, o que que eu pensava para turma, e que, de repente, ia ser um pouco novo para eles, mas o fato de que eu [achava] que era importante eles participarem, também, um pouco dessa elaboração da aula. “O que que interessa?” Daí eu coloquei: “esse espaço foi feito para isso, [nós vimos] determinados aspectos e agora, eu queria fazer conjuntamente com vocês, que a gente desenvolvesse e planejasse uma atividade, juntos” (C1, ENT. EEM2, p.149).

Emanuel caracteriza o planejamento como um processo em construção, que é gerado pela interação no contexto escolar e compartilhado com os alunos. Assim, as atividades são realizadas e desenvolvidas de acordo com a interação entre o andamento das aulas, o interesse da turma e os princípios, saberes e concepções pessoais de Emanuel.

A seguir apresento o plano de trabalho de Emanuel, considerando as dimensões macro e micro de seu planejamento. O macroplanejamento envolve o período de estágio como um todo. Nele explicita de forma abrangente: 1) seus objetivos gerais de ensino e aprendizagem musical; 2) a metodologia de ensino a ser utilizada nas aulas, que se fundamenta nas atividades prático-musicais de produzir, apreciar e contextualizar; 3) a avaliação do processo de ensino e aprendizagem realizado; 4) os conteúdos, atividades e objetivos específicos a serem desenvolvidos; 5) um cronograma de atividades previstas para as aulas, flexível e organizado por temas que se complementam. Esses elementos direcionam o seu microplanejamento que, de forma explícita, ou não contempla: 1) objetivos específicos de ensino e aprendizagem; 2) seleção de atividades, procedimentos e estratégias de ensino e aprendizagem; 3) seleção de recursos materiais para efetivação das atividades.

4.2.1.1. O Plano de trabalho de estágio: princípios, procedimentos e avaliação

Nesse planejamento [Estágio II] procurei modificar algumas coisas que achei que, em razão da faixa etária ser diferente, não funcionariam e outras na intenção de agregar ao meu trabalho novas informações, experimentando assim a construção de uma metodologia autêntica, o que acredito que todo professor deve possuir (C4, REL., p. 13).

Emanuel considera que a atividade de estágio lhe propiciou a oportunidade de refletir e desenvolver uma “metodologia” pessoal de ensino de música. Nesse sentido, justifica a sua opção por manter o mesmo plano de trabalho que tinha elaborado para o Estágio I e aproveita os mesmos “assuntos” e as mesmas atividades musicais, adaptando-as à sua nova situação de ensino e aprendizagem musical (Anexo A - cronograma).

Como o estágio é de apenas dez semanas, optei por dar continuidade ao tipo de trabalho que desenvolvi no estágio anterior, porém a faixa etária do público alvo é diferente, então foi preciso algumas reformulações (adaptações). As reformulações foram no sentido de tentar focar mais o cotidiano desses alunos, que dessa vez, são adolescentes (C1, REL., p. 13).

No seu plano de trabalho, Emanuel valida e legitima sua experiência docente no Estágio I, reafirmando saberes, princípios, atividades, estratégias e procedimentos pedagógicos, enquanto mobiliza, adapta, transforma e constrói saberes experienciais ante a nova ação pedagógica no Estágio II. A validação de seus saberes experienciais é também influenciada pelos encontros coletivos de orientação, em que se dá a socialização de saberes entre os pares. A “metodologia autêntica” de Emanuel é construída com base nessa dinâmica interativa de mobilização, socialização e validação de saberes e tem como princípios norteadores: 1) o construtivismo; 2) o cotidiano como ferramenta de ensino e aprendizagem musical; 3) o compromisso ético e “ideológico” com a escola pública; 4) o ensino de música fundamentado na experiência musical concreta: produzir, apreciar e contextualizar.

A concepção de construtivismo de Emanuel está associada à gestão de classe e a gestão interativa classe-conteúdo e envolve: 1) a relação interpessoal professor-aluno; 2) a relação interativa entre conhecimento e ensino e aprendizagem musical. Para o estagiário essas duas formas de interação são interdependentes e têm como fundamento o respeito mútuo, que deve nortear a conduta interativa do professor em sala de aula.

E o respeito que eu falo é em primeiro lugar o meu respeito com eles, que sempre existe aquela hierarquia. Então, eu tento mostrar uma outra coisa, que é o meu respeito por eles, que, às vezes, eu acho que o aluno não consegue perceber o respeito que o professor tem por eles. E isso é a primeira coisa que eu tento fazer notar, para a partir daí, a gente conseguir criar uma relação. Acho que isso é o principal (C1, ENT, EF, p. 170).

Criar uma relação de respeito implica a negociação do conteúdo a ser ensinado. Nessa negociação, que o estagiário destaca dois aspectos: a valorização da vivência musical do aluno e o estímulo ao contato do aluno com outras manifestações musicais, não-familiares, para que ampliem sua escuta musical. Justifica seu pensamento com base na sua experiência como músico e na sua própria história pessoal.

[...] eu vou dar um exemplo: eu gosto muito de Jazz e Bossa Nova. [...] se for pegar o meu histórico, em que eu nasci, em que eu me criei não existia o Jazz. O que é que me aconteceu? [...] alguém me apresentou essa linguagem e eu me identifiquei. Mas, claro que a linguagem que

antigamente eu vivenciava, eu acabava assimilando. [...] eu me identifiquei muito com o Jazz e eu procuro até me comunicar e entrar em contato com pessoas que tenham essa afinidade comigo, até para [eu] poder me aprofundar mais e me desenvolver. Só que elas não estão presentes na minha vida, isso foi uma coisa que eu me identifiquei. Então o que que eu procuro [nas aulas]? Através do cotidiano, a gente parte daquele marco ali, que é a massa. E a partir daquilo ali - até não deu pra fazer, no estágio, porque o tempo foi muito curto - é introduzir outras coisas e contextualizar com outras coisas, porque dá para fazer muito isso (C1, ENT. EF., p. 172-173).

O respeito às vivências musicais dos alunos se integra ao princípio de explorar o cotidiano do aluno como “ferramenta” para desenvolver o ensino e a aprendizagem musical. Na ação pedagógica de Emanuel, esses princípios direcionam a escolha dos temas ou assuntos norteadores de seu planejamento, bem como, os procedimentos pedagógicos e a conduta do estagiário em sala de aula. Assim, Emanuel trabalha temáticas do cotidiano dos alunos, como: os seus ídolos musicais; as suas músicas preferidas; as músicas da mídia cantadas na rodas de violão e a criação de paródias de letras de músicas conhecidas.

O compromisso ético e ideológico de Emanuel com a escola pública e com os alunos considerados carentes associa-se à sua identificação pessoal com esse contexto sócio-cultural. O estagiário se reconhece nos seus alunos, pois ele relata que tem uma origem humilde e encontrou na música um caminho de ascensão e reconhecimento social e profissional. Por esse motivo, ele alega entender os alunos, sua realidade e se sente comprometido com o desenvolvimento cognitivo e cultural dos mesmos.

Eu não sei em outras realidades [sociais], até porque, também, a realidade que estou vivendo hoje é o que eu me predisponho como cidadão. [...] eu vou ali, em escolas carentes, tentar mostrar essa disciplina [música], não só disciplina, como uma série de outras coisas que vem junto na bagagem do professor para quem dificilmente vai ter o acesso a isso. E tentar fazer isso de uma forma agradável, [os] estimulando. Eu acho que precisa de um estímulo para tu buscares mais coisas, o que já seria diferente numa escola particular. [...] o meu foco é nesse tipo de público [de escola pública] (C1, ENT. EEM1, p. 36).

Esse quarto princípio do estagiário se relaciona com a sua concepção de aula de música na escola, que está expressa no objetivo geral de seu plano de trabalho. Nele, Emanuel afirma que a música no contexto escolar deve ser aprendida como área de conhecimento e, não somente, como “objeto de recreação”. O estagiário

entende que o conhecimento musical está associado à “compreensão da linguagem musical”, que deve ser adquirida de forma integrada ao desenvolvimento da “sensibilidade” e da “cognição” musical.

Introduzir a música na escola não apenas como objeto de recreação, mas como área de conhecimento, possibilitando uma melhor compreensão desta linguagem. No decorrer das aulas espera-se que os alunos, progressivamente, adquiram competências de sensibilidade e de cognição em música, diante de sua produção de arte e no contato com o patrimônio artístico, exercitando sua cidadania cultural com qualidade (C4, REL. EST. II, p. 61).

Para atingir esse objetivo geral, Emanuel define sua metodologia de ensino e aprendizagem musical, fundamentada em três eixos: produção, apreciação e contextualização. Essas três formas de vivenciar o conhecimento musical são apontadas como eixos norteadores do ensino de Música nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, 3º e 4º ciclos⁷⁶. Segundo Penna (1998, 2001), esses eixos marcam a proposta de música no documento, que pode ser reconhecida nos objetivos gerais e nos conteúdos propostos para nortear o processo de ensino e aprendizagem musical nesse nível educacional.

Quanto à avaliação do processo de ensino e aprendizagem musical, o estagiário defende a avaliação formativa, realizada de forma contínua durante todo o desenvolvimento das aulas. Emanuel explicita em seu planejamento que avaliará os trabalhos práticos, a participação e o interesse dos alunos. Sendo que, os dois últimos critérios (participação e interesse) são determinantes do processo avaliativo, principalmente, porque o estagiário alega que os alunos não possuem “conhecimentos acadêmicos” musicais que possibilitem uma avaliação específica. Na relação entre o planejamento e as ações efetivas na sala de aula, percebo que a ausência de critérios de avaliação tem relação direta com a compreensão, ainda incipiente, do que é conhecimento musical, de como transmiti-lo e desenvolvê-lo nos alunos e de como definir objetivos de aprendizagem claros e específicos, que possibilitem uma avaliação objetiva.

⁷⁶ Para o 1º e 2º ciclos os eixos norteadores são a produção, a fruição e a reflexão (Penna, 2001; consultar também os PCNs para o ensino fundamental. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>).

Os conteúdos selecionados por Emanuel constituem objetos de ensino e aprendizagem musical amplos e abertos, que podem estar integrados num mesmo fio condutor ou não, dependendo de como o professor os desenvolve na interação em sala de aula. O estagiário se propõe a trabalhar com: 1) “elementos da linguagem musical”; 2) “história da música”; 3) “análise musical”, com foco na “apreciação, expressão e redefinição” (C4, REL. EST II, p. 61, ver Anexo A, Plano de trabalho II). Contudo, na sua interação em sala de aula, Emanuel não chega, de fato, a desenvolver um planejamento de aulas que contemple e integre esses conteúdos. Alguns elementos da linguagem musical são foco de ensino e aprendizagem nas oficinas de ritmo durante a semana de criança. A história de música e a análise musical não chegam a ser desenvolvidas e efetivadas como atividades em sala de aula.

Emanuel planeja realizar atividades de: “apreciação, produção, reflexão, jogos musicais e pesquisa” com o tema “conhecimento do artista e períodos históricos” (C4, REL. EST. II, p. 62, ver Anexo A, Plano de trabalho II). Essas atividades são mais bem explicitadas em seu planejamento para cada aula, em que o estagiário destaca objetivos, procedimentos e recursos. Na redação de Emanuel parece haver uma sobreposição entre modalidades de desenvolvimento do conhecimento musical, apreciação e produção e as atividades e procedimentos para desenvolvê-las, reflexão, jogos musicais e pesquisa.

Em seus objetivos específicos, Emanuel procura direcionar seu planejamento para as atividades que serão desenvolvidas em cada aula do estágio. O estagiário destaca em seu relatório que pretende :

- Conhecer e identificar os elementos básicos da música.
- Experimentar e reproduzir ritmos e dinâmicas.
- Construir ritmos e letras, a partir de melodias conhecidas.
- Ampliar através da música o conhecimento de mundo (C4, REL. EST. II, p. 62).

A princípio esses objetivos parecem difusos, amplos, ambíguos e pouco integrados aos conteúdos e à interação em sala de aula. Contudo, a partir das

observações das aulas do estagiário, percebo que alguns desses objetivos estão parcialmente concretizados como no caso das “oficinas de ritmo” e na “criação de paródias”, por exemplo. O segundo objetivo, de forma geral, é contemplado em mais de uma aula (“oficinas de ritmo” e “vídeo do STOMP”).

Após delimitar apoios gerais de seu planejamento, Emanuel apresenta o seu cronograma de aulas, que destaca o foco temático de cada uma e atividades, procedimentos e recursos a serem utilizados. Esse cronograma é elaborado de forma flexível para permitir as alterações e adaptações que ocorrerão na fase de interação na sala de aula (Anexo A, cronograma).

A análise do cronograma previsto, das aulas observadas e das relatadas pelo estagiário revela que são poucas as modificações e adaptações feitas no seu planejamento inicial, pois ele procura manter os focos temáticos e as atividades como ocorre com: 1) a exibição do filme Escola de Rock; 2) a apresentação dos alunos; 3) as rodas de violão; 4) o questionário para conhecer as preferências musicais dos alunos; 5) a elaboração de cartaz sobre “artista preferido”; 6) a exibição do vídeo do grupo de percussão STOMP; 7) a construção com os alunos de uma atividade musical a ser realizada, no caso a criação de paródia; 8) o encerramento com a mostra musical dos alunos e confraternização. Além disso, a estrutura geral e flexível do seu plano de trabalho lhe dá liberdade para variar suas ações, sem alterar a essência de seu plano de trabalho.

Em decorrência da dinâmica interativa com os alunos e do contexto escolar, Emanuel adaptou seu planejamento para contemplar: questionário sobre o filme Escola de Rock, visando discutir a interação professor-aluno e a “oficina rítmica”, realizada para toda a escola em função da semana de criança. Assim, em cada aula realizada, Emanuel retoma e adapta os focos temáticos e atividades planejadas em seu cronograma, processo que será objeto de análise no tópico seguinte: A ação interativa: as aulas de música.

4.2.2 A ação interativa: as aulas de música

A fase interativa da ação pedagógica de Emanuel corresponde às suas ações em sala de aula para efetivar o seu plano de trabalho e desenvolver o ensino e a aprendizagem musical. Para Shulman (1987, 2004a), essa fase equivale à fase de “instrução” de seu modelo de raciocínio e ação pedagógica. Portanto, na sua ação interativa, Emanuel explora diferentes procedimentos, estratégias e atividades de ensino e aprendizagem musical, planejadas, transformadas, adaptadas e/ou improvisadas em situação. Ele desenvolve os focos temáticos e objetivos explicitados no seu planejamento por meio de atos observáveis como: 1) organizar a sala e os alunos; 2) explicitar os objetivos e as atividades que serão realizadas na aula do dia; 3) dialogar, questionar, responder e informar os alunos; 4) realizar atividades práticas de vivência musical, em que predominam o canto, a apreciação de vídeo e a criação musical; 5) estimular, orientar e supervisionar o trabalho dos alunos; 6) acompanhar os alunos nas rodas de violão e nas paródias; 7) realizar ensaios e apresentações das produções dos alunos; entre outras. Essas ações, aparentemente focadas no estagiário, têm um caráter de interatividade com o contexto formativo e interativo do estágio (os alunos, a escola e o componente curricular estágio). Algumas ações se repetem de forma sistemática durante as aulas, caracterizando uma rotinização ou *habitus* (TARDIF, 2002; TARDIF e LESSARD, 2005), como: apresentação da atividade do dia; exposição e explicação sobre os objetivos das atividades; reforço da exigência de participação, interesse e comprometimento com a aula.

Na fase interativa da ação pedagógica, o planejamento prévio de Emanuel sofre modificações e adaptações de acordo com as situações inesperadas e imprevistas que acontecem. Ela é impregnada por uma rede de relações entre: 1) os saberes experienciais do estagiário e suas concepções pessoais; 2) a interação professor-aluno na sala de aula; 3) a subordinação à estrutura e organização escolar; 4) a orientação formativa e a socialização no componente curricular estágio e 5) a forma como Emanuel idealizou o seu plano de trabalho, pois as características dele e os princípios que o norteiam se manifestam no desenvolvimento de sua ação interativa.

Portanto, razão e ação se fundem na situação pedagógica de ensino e aprendizagem musical de Emanuel, apresentando uma coerência interna e externa dos acontecimentos. A relação dialética entre o pensamento e as ações do estagiário, entre o planejamento e a sua concretização nas aulas de música é complexa e multidimensional, o que torna um desafio sua descrição e análise. Para interpretar essa relação dialética na fase interativa da ação pedagógica de Emanuel, a seguir descrevo: quatro situações pedagógicas vivenciadas pelo estagiário em suas aulas de música e observadas por mim durante a pesquisa e as principais características de sua ação interativa em sala de aula.

4.2.2.1. Primeira situação pedagógica: a construção da interação professor-aluno

Acho que foi, a partir dali, da segunda aula, que eu também pude saber mais da turma para poder desenvolver o trabalho (C1, ENT. EEM1, p. 40).

Emanuel considera que “saber mais da turma” ou conhecer os alunos envolve construir uma relação interpessoal com a turma 71. Nesse sentido, as primeiras aulas do estagiário concentraram atividades, procedimentos e estratégias pedagógicas com vistas à construção da interação professor-alunos no sentido de: 1) conhecer os alunos; 2) interar-se de seus interesses pessoais e musicais; 3) investigar que concepções e expectativas têm com relação à aula de música; 4) apresentar-se; 5) comunicar sua proposta e seus objetivos pedagógicos, baseados no fazer musical e na troca de conhecimentos musicais e 6) negociar e discutir a relação professor-aluno em sala de aula.

O esquema abaixo, na figura 26, representa essa primeira temática de seu projeto de estágio, que consistiu num conjunto de duas aulas, sendo que, minha primeira observação foi realizada na segunda aula.

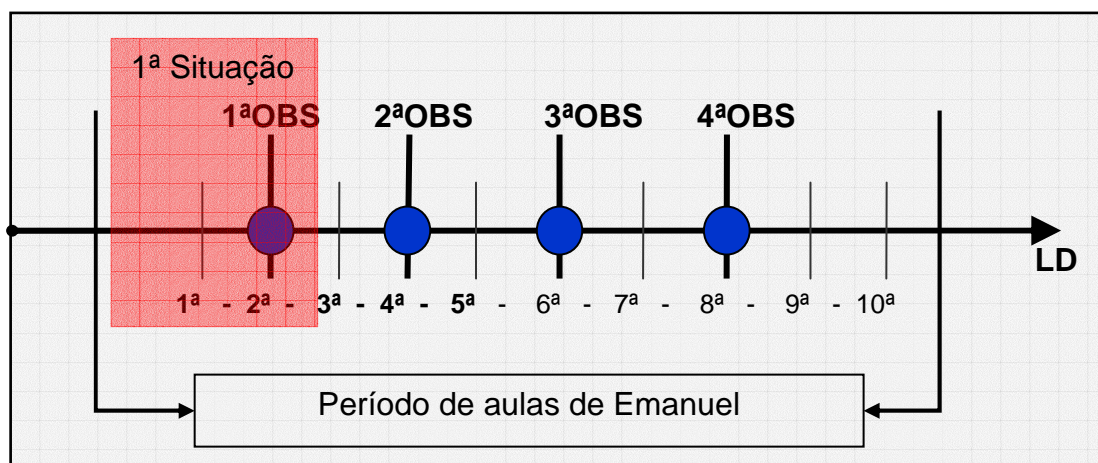


Figura 26: As primeiras aulas do projeto de Emanuel⁷⁷

Nesse primeiro contato, Emanuel apresenta seu formato ou concepção de aula de música e estabelece regras e procedimentos desejados para o desenvolvimento das aulas. Destaca, principalmente, a necessidade de comprometimento dos alunos com a aula de música e o respeito mútuo no relacionamento entre professor e alunos. A preocupação do estagiário em criar um ambiente favorável para o desenvolvimento de seu plano de trabalho está em consonância com os resultados de pesquisa apresentados por Gauthier *et al.* (1998). Esse autor destaca que, para os professores investigados, a implantação de regras, de rotinas de trabalho e de formas de sanções são importantes para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Para o estagiário a boa interação em sala de aula está associada à reciprocidade entre sua postura como professor e o comportamento dos alunos. Ele enfatiza que sabe “ser legal”, mas também sabe “ser chato” quando é preciso, evidenciando que o processo de ensino e aprendizagem depende dos dois: professor e aluno.

[...] a relação que eu quero estabelecer com vocês é a seguinte: acho que na nossa aula vai ter liberdade, dentro de determinados momentos, da gente poder falar sobre o que gosta e a música é um assunto muito rico, a gente vai ouvir falar de várias coisas, ela vai nos remeter a várias coisas. Só que para isso, a gente vai ter que ter um certo comprometimento, que é de se respeitar um com outro. Sem respeito às vezes as coisas não funcionam, então eu estou aqui disposto a ser amigo, ser legal, comunitário, que a gente possa fazer um negócio muito legal. [...] Acho que vai ser uma troca, eu vou trazer umas coisas e vocês vão trazer outras. Mas, para isso tem que ter comprometimento e respeito (C3, VE. OBS2, p.8).

⁷⁷ A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

No diálogo inicial com os alunos, Emanuel se aproxima do contexto sóciomusical da turma e procura conhecer: 1) o tipo de relação que cada um tem com a música, em termos de gostar ou não de música; 2) a expectativa dos alunos com relação à aula de música, em que a maioria deles associa a aula de música ao caráter intuitivo e sócio-afetivo que a música desperta e 3) as preferências musicais dos alunos, entre as quais se destacam os estilos pop, rock e rap (C2, OBS2, p. 6 e 7). Ao se apresentar para os alunos, Emanuel destaca a sua experiência como músico popular, valorizando sua versatilidade em executar vários estilos musicais, o que legitima seu *status* como professor de música e gera expectativas nos alunos.

A aula de música que Emanuel espera desenvolver na sala de aula vai ao encontro das expectativas do aluno e o estagiário comenta que, em sua aula, o gosto musical e as preferências musicais serão contemplados, mas é preciso estar aberto a novos conhecimentos e respeitar a música que o outro ouve. Nesse sentido, a aula de música se torna um espaço aberto às trocas de gostos musicais, no sentido de um conhecer a música do outro.

[...] a gente não pode ter esse preconceito: uma coisa que é muito comum para gente: “ah tu não conheces!”. Tem coisas que são comuns para mim e, talvez vocês não conheçam. Então a gente tem esse espaço, também, para trocar isso. De repente, tu conheces um grupo que eu não conheço. [...] o que [é] interessante e a gente pode abrir para outras discussões, é que o pessoal da geração de vocês, gosta de Nirvana e não chegou a conhecer Nirvana, interessante! (C3, VE OBS2, p. 51).

Esse diálogo inicial de Emanuel com os alunos foi motivado pelo vídeo “Escola de Rock”⁷⁸ a que os alunos tinham assistido na aula anterior. O filme seduziu os alunos e gerou muita expectativa com relação à aula de música (Apêndice B, quadro 2). O filme foi a primeira ação sedutora de Emanuel e cativou o interesse e a motivação dos alunos para a aula de música. Aproveitando a situação de interação professor-alunos-aula de música retratada no filme, o estagiário distribuiu um questionário focalizando o comportamento dos alunos e do professor no filme. As perguntas giravam em torno da relação de amizade e o respeito mútuo entre

⁷⁸ Escola de Rock, tradução de *School of Rock* do diretor Richard Linklater, é uma comédia musical norte-americana, cujo enredo gira em torno de um músico de rock, desempregado, sem formação docente, que, por motivos financeiros, assume a vaga de professor substituto numa escola particular, classe média alta. Ali, ele desenvolve um projeto de rock com os alunos, provocando uma transformação pedagógica e cultural em suas vidas.

professor e alunos e como essa relação se modifica durante as aulas retratadas no filme (Anexo A, questionário do filme).

Nessa situação de aprendizagem, ocorre a primeira “roda de violão”, conforme o plano de trabalho de Emanuel (Anexo A, cronograma). O estagiário surpreende intencionalmente os alunos e canta uma música que sabia que eles conheciam e apreciavam, conforme seu relato posterior. A sua intenção era mostrar que a aula de música teria um lado de prática musical. O momento musical seduz e descontra a turma, que se mostra alegre e envolvida pela postura do estagiário.

Aula de música é muito importante, tem gente que se prende muito a falar bastante, dar exemplos. Mas, eu acho que é muito importante a gente estar com música presente. Com certeza, a gente vai mostrar a diversidade [musical] que tem (C3,VE OBS1, p. 5).

Nessa primeira situação pedagógica (2ª aula do estagiário e minha primeira observação), percebo que Emanuel estabelece um contato visual direto, sedutor e de empatia com os alunos, procedimento e estratégia que o estagiário procurará manter nas aulas seguintes. A aproximação e a conquista dos alunos o auxilia a estruturar as aulas seguintes e a adaptar o seu plano de trabalho às novas impressões advindas da interação em sala de aula.

4.2.2.2 Segunda situação pedagógica: as oficinas de ritmo na semana da criança

[...] eu tentei focar isso, vou pegar ritmos com o corpo. [...], daí pensei, o que é interessante? Usar o que se tem, com os recursos que tem. De repente, claro que de repente, é uma utopia. Mas imagina! E acabou acontecendo. Tipo eu: “já pensou? Eu faço essa oficina na escola e quando vê, eu chego na escola, determinado momento, e tem crianças batucando com o corpo, brincando. [Emanuel batuca no corpo] Ah! Vai ser uma utopia! Vai ser muito legal! E aconteceu, depois disso (C1, ENT.EEM1, p.68-69).

Na segunda situação pedagógica de Emanuel, observei as duas oficinas de música que o estagiário realizou na semana da criança a pedido da direção da escola, conforme mostra o esquema a seguir na figura 27.

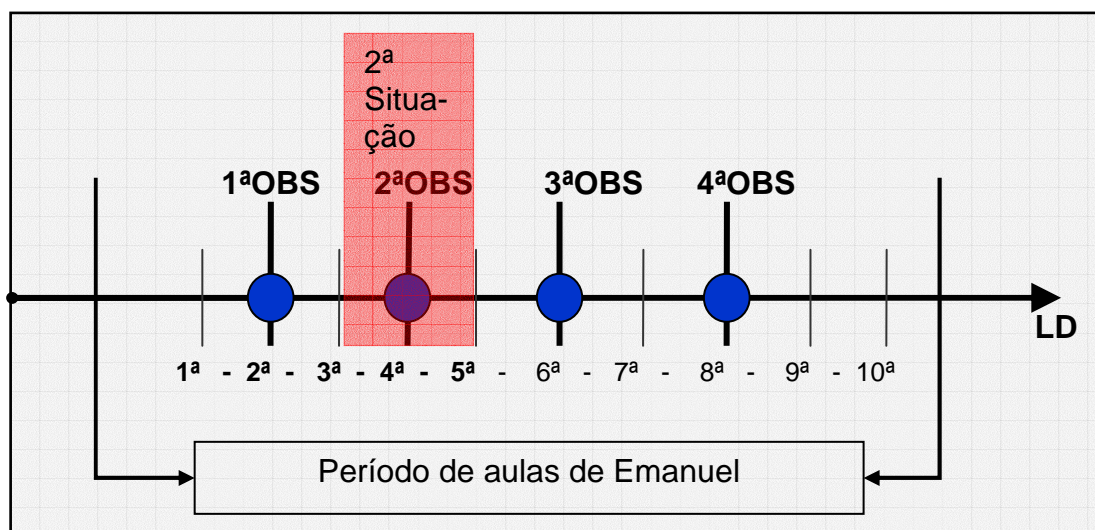


Figura 27: As oficinas rítmico-musicais⁷⁹.

Durante toda a semana de outubro, a escola ofereceu atividades extracurriculares e alternativas para os alunos e as oficinas eram uma delas. No dia, foram oferecidas oficinas de culinária, vôlei, atletismo, música, dança, Hip-Hop, desenho, bordado etc, à escolha dos alunos. Cada aluno poderia escolher duas oficinas. As turmas foram formadas por adolescentes da 5ª a 8ª série que haviam se inscrito previamente. O fato da oficina não ter sido prevista pelo estagiário não o abalou e parece não ter sido um problema. Ele alega que, como ficou sabendo “em cima da hora”, não tinha planejado nada muito diferente do seu plano de trabalho e que faria atividades de ritmo como estava no cronograma (Anexo A, cronograma).

As atividades rítmicas exploraram principalmente sons corporais. Para o estagiário o corpo é um recurso sonoro em descoberta, disponível em qualquer situação pedagógico-musical e que dispensa outros instrumentos para fazer música. Ele relata que nessa época estava envolvido com a execução e improvisação corporal.

É daí, eu pensei e aí? Não tinha como levar o material aí. Daí, eu gosto bastante [...] de trabalhar com o corpo, eu descobri isso e, ultimamente eu ando muito maluco com relação a isso. Então, um exemplo, é que tem, na universidade ali, tem [...] uma eletiva de ritmos. [...] a gente foi apresentar [...] Eu peguei e comecei a improvisar com o corpo e foi massa, foi legal que daí eu fui até aplaudido pelo pessoal [risos] Sabe! Dá pra usar... De algumas maneiras diferentes dentro do ritmo lá. Então, eu sou suspeito. Se

⁷⁹ A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

eu souber focar isso o pessoal vai achar interessante. Porque tem o lado interessante.

Sob a perspectiva de desenvolver atividades de vivência musical que fossem atrativas e interessantes para os alunos, Emanuel realizou exercícios e jogos rítmicos variados, que exploraram, principalmente, padrões rítmicos em forma de *ostinatos*. As atividades realizadas envolveram: 1) jogos de execução de pulsação métrica - binário, ternário e quaternário; 2) *ostinato* rítmico (♪♪ ♩), baseado em música de sucesso do grupo Queen, como base para diferentes estilos musicais: rap, rock, canções folclóricas, pop rock; 3) prática rítmica a três vozes com alternância dos padrões rítmicos entre os grupos; 4) prática rítmica a três vozes, com execução rítmica vocal baseada na instrumentação de bateria escola de samba (bumbo, cuíca e ganzá) e no ritmo do maracatu (exploração do ritmo da palavra maracatu com variações tumaraca e tu).

Segundo as minhas observações e o relato de Emanuel as oficinas tinham o objetivo de: 1) desenvolver a coordenação motora e a concentração dos alunos; 2) desenvolver o domínio constante do pulso e sua internalização, executando e diferenciando entre as métricas de divisão binária, ternária e quaternária; 3) dominar a execução de padrões rítmicos variados em diferentes métricas de compassos simples (binário; ternário e quaternário).

Os procedimentos e as estratégias pedagógicas utilizadas por Emanuel, nessas atividades rítmicas compõem o seu repertório de saberes experienciais, que foram adquiridos, conforme o seu relato: 1) nas suas práticas musicais na escola de samba; 2) na monitoria e execução rítmica em projeto rítmico-musical da universidade; 3) em *workshops* de percussão corporal e 4) na troca de experiências com os colegas no componente curricular estágio.

E eu também fiz algumas oficinas, com relação [ritmos com o corpo]. Eu fiz uma oficina com o Naná Vasconcelos, que foi só ritmo através do corpo. Foi muito rico! Eu tentei empregar algumas coisas. Outras tu vais botando, vai absorvendo algumas coisas da oficina do Naná, mas, também, com a minha vivência, vai virando uma salada de fruta (C1, EEM1, p. 68).

O termo “salada de fruta” usado por Emanuel em sua fala reflete a característica sincrética dos saberes experienciais (TARDIF, 2002) mobilizados pelo estagiário em uma determinada situação pedagógica. Na segunda oficina, a capacidade racional de Emanuel para mobilizar saberes experienciais é observada. Ele realiza os mesmos conteúdos, atividades, procedimentos e estratégias que foram desenvolvidos na primeira oficina, mas a experiência anterior lhe dá mais confiança e tranquilidade para trabalhar com os alunos, e a aula tem uma fluência mais efetiva que a anterior.

Nas oficinas, o estagiário explorou, principalmente, a imitação visual-gestual e auditiva como processo de ensino e aprendizagem musical. Esse tipo de aprendizagem está diretamente relacionado com a sua formação musical.

4.2.2.3. Terceira situação pedagógica: o vídeo do Stomp e a roda de violão

Eu ia passar o vídeo do “Stomp” e a partir do vídeo eu ia trabalhar algumas coisas com relação àquela oficina que eu tinha dado e, depois eu ia pedir para gente juntar, pegar músicas do cotidiano com relação aos artistas e tentar fazer um acompanhamento a partir daquilo que a gente viu (C1, EEM2, p.123).

Na terceira situação pedagógica observada, Emanuel planejou exibir um vídeo sobre o trabalho de percussão do grupo Stomp⁸⁰ e desenvolver um trabalho rítmico semelhante com os alunos, explorando os materiais sonoros que estivessem disponíveis na sala de aula. Na figura 28, o esquema a seguir localiza essa situação pedagógica no esquema metodológico de coleta de dados.

⁸⁰ O Stomp é um grupo de percussão de origem inglesa e renome internacional, criado por Luke Cresswell e Steve McNicholas, *ex-performers* de rua, conhecidos como “*busker*”. Sob a denominação de Stomp, desde o início da década de 1990, o grupo formado por percussionistas de todo o mundo desenvolve um trabalho *performático*, que envolve movimentos corporais, objetos e sons e ruídos não-convencionais. Os sons são produzidos por diferentes fontes sonoras, como: cartas de baralho, vassouras, isqueiros, latas de lixo, sucatas, utensílios de cozinha, bolas de basquete e outros objetos presentes no cotidiano das pessoas, associados a diferentes movimentos corporais dos *performers*, que simulam situações de dança, rua, jogos etc. (Disponível em www.stomponline.com, acesso em 05 de fevereiro de 2007).

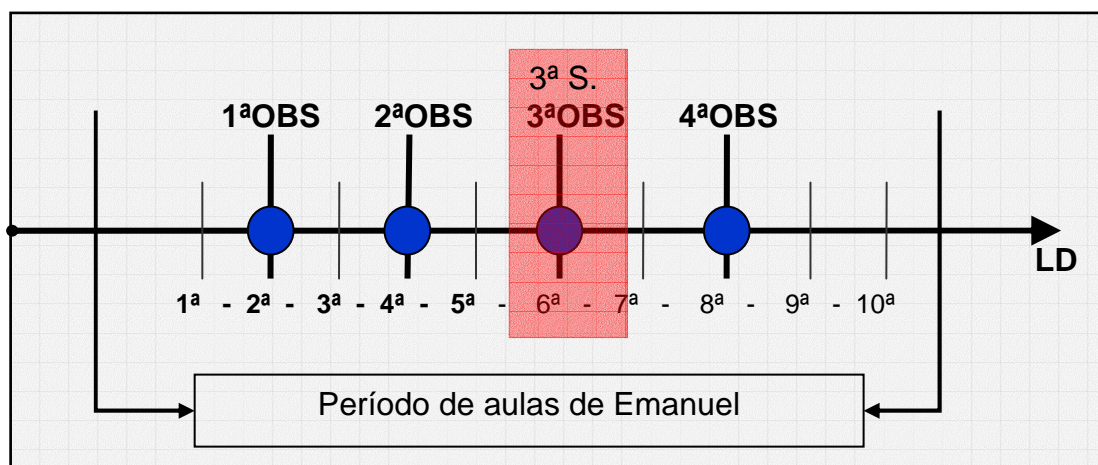


Figura 28: O vídeo do Stomp e a roda de violão “A História do Mamute”⁸¹

Contudo, nesse dia houve a repreensão da turma 71 pela professora de ciências por causa do “incidente do caranguejo” que ocorrera no dia anterior. Devido a esse imprevisto, a aula é modificada e se desenvolveu como se segue: 1) a repreensão da turma pela professora de ciências; 2) a roda do violão com a música “A História do Mamute”; 3) a exibição do vídeo do Stomp e a posterior exploração aleatória tímbrica e rítmica de objetos sonoros da sala de aula e 4) a roda de violão final novamente com a música A História do Mamute, mas com acompanhamento percussão pelos alunos.

A repreensão da turma 71, no início da aula, ocorreu porque no dia anterior, durante a visita à Feira de Ciências, um dos alunos da turma havia jogado um giz na água do terrário do caranguejo em exibição comprometendo o ambiente de vida do animal.

A professora responsável pela exposição de ciências solicitou parte do tempo da aula do estagiário para que pudesse conversar com a turma. Sua intenção era identificar o responsável pelo incidente e conscientizar os alunos da importância de se preservar o *habitat* natural de qualquer ser vivo. Quando Emanuel assume a turma, os alunos estavam dispersos e preocupados com o colega que havia se identificado como o responsável. Apesar de a situação ter ocorrido no dia anterior e em uma outra situação educativa, ela é relatada aqui como exemplo de fatores externos que podem afetar o ensino e aprendizagem no contexto da sala de aula.

⁸¹ A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

Intuitivamente, para quebrar o clima de tensão na sala de aula, Emanuel pega o violão, senta-se de frente para os alunos e começa a dedilhar o violão e a cantar a música: “A História do Mamute”⁸². O semblante dos alunos se altera, eles começam a rir e a cantar junto com o estagiário.

“O mamute pequenino
queria voar
tentava e tentava e não conseguia voar” [...]

No refrão ele dá uma risadinha e pergunta:
“Heeee! E aí? O que aconteceu com o Mamute?”

Os alunos vão ao delírio. No vídeo, eles estão rindo e admirados com a música que o professor está cantando... (C3, VE OBS3, p. 43).

Como nas outras situações de roda de violão, nessa também predomina o elemento intuitivo, lúdico e prazeroso do fazer musical. Assim se configura um momento ideal para descontrair os alunos.

Depois, Emanuel inicia a exibição do vídeo do grupo performático Stomp. No encontro de orientação coletiva a que assisti no início do semestre, os estagiários haviam trocado idéias sobre o vídeo e sobre as atividades musicais que sua exibição suscitaria. Os relatos dos colegas destacavam o vídeo como um excelente recurso de estímulo à criação rítmico-musical. No entanto, na situação pedagógica de Emanuel, os alunos não se acalmaram durante a exibição do vídeo e, por várias vezes, o estagiário interrompeu a exibição do filme para chamar a atenção dos alunos.

Depois de uns cinco minutos de filme, começo a ouvir conversa na sala, então chamo a atenção da turma para prestar atenção no filme. Demora mais cinco minutos e novamente escuto conversa, peço silêncio e não demora muito algumas meninas estão a conversar, então ameaço encerrar o filme o que fez a parte interessada na aula chamar a atenção dos colegas, o que não adiantou por muito tempo, então desligo o vídeo e tenho uma conversa breve com a turma (C4, REL. ESTII, p. 37).

⁸² A música “A História do Mamute”, composição de Edla Chango, fez sucesso na mídia por meio de um vídeo, em forma de desenho animado, em espanhol, veiculado na Internet, que mostrava um mamute que, por fumar, beber, transar e usar drogas, acaba com câncer, cirrose, AIDS e morre por overdose. Na versão em espanhol, “La historia del mamut” é cantada pelo grupo *Unos Panas Ahí* (disponível em www.infonegocio.com/xeron/mamut.html). A versão em português foi gravada pela banda *El Bando* e, na Internet, foi divulgada uma animação semelhante à espanhola de autoria de “Rick” (Valter Henrique Negrizzolo) Disponível em <http://paginas.terra.com.br/arte/nokiahits/backup/mamute.html>).

Para o estagiário, o comportamento dos alunos no dia estava alterado pelo incidente anterior e, por isso ele não conseguia que os alunos se concentrassem. Assim, ele finaliza a exibição do vídeo e dialoga com os alunos sobre o trabalho do grupo Stomp. O diálogo estimula a realização da próxima atividade: a exploração de sons aleatoriamente com os objetos sonoros presentes na sala de aula.

Emanuel finaliza essa aula retomando, a pedido dos alunos, a roda de violão com a música “A História do Mamute” . Nesse momento final, ele pede que os alunos criem um acompanhamento rítmico para a canção, utilizando os objetos sonoros explorados anteriormente pelos alunos. O ambiente na sala de aula fica muito animado e os adolescentes repetem a execução da música “A História do Mamute” para a vice-diretora da escola. Emanuel termina a aula lembrando aos alunos a lição da letra da música: “tudo que é demais ..., ela (a música) acaba mostrando o que não é pra fazer” (C3, VE OBS3, p.54).

4.2.2.4 Quarta situação pedagógica: a elaboração e a apresentação das paródias criadas pelos alunos.

Eu perguntei: o que que eles gostariam de fazer? [...] a idéia da paródia surgiu. E eu achei interessante. Eu até alimentei para que fosse a paródia (C1, ENT. EMM2, p. 150).

Na última situação pedagógica observada, Emanuel propõe a elaboração conjunta com os alunos de uma atividade musical. A escolha recai sobre a criação de paródias para a mostra musical final dos alunos, que ele havia planejado para o encerramento de seu plano de trabalho (Anexo A, cronograma). Essa atividade representa o ponto culminante das aulas desenvolvidas pelo estagiário. Percebo que, de certo modo, a criação de paródias visou congregar elementos trabalhados nas aulas anteriores como: 1) as preferências musicais dos alunos; 2) as “rodas de violão” e 3) o cotidiano dos alunos como eixo motivador das atividades musicais.

A figura 29 apresenta o esquema que situa essa situação pedagógica no contexto de sua ação interativa em sala de aula.

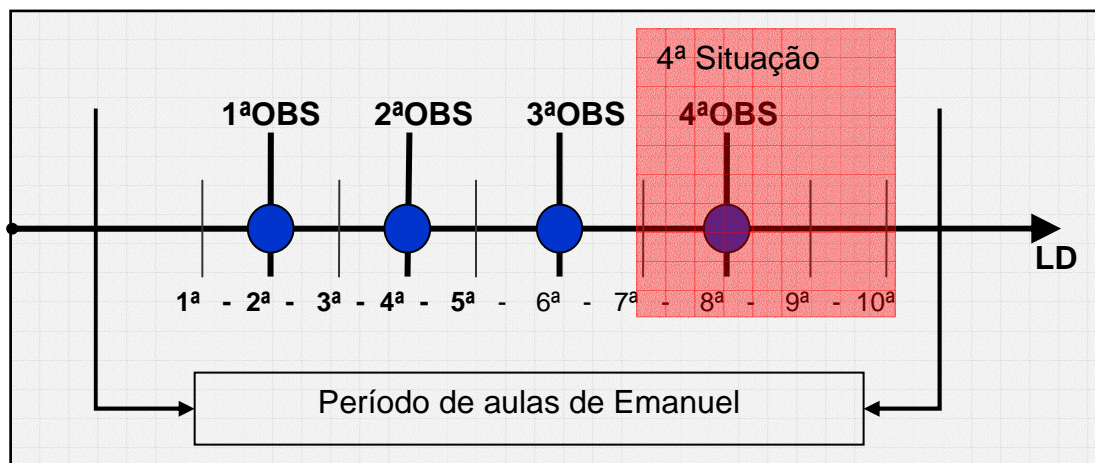


Figura 29: A criação de paródias ⁸³

Nessa aula, portanto, Emanuel integra princípios norteadores de sua ação pedagógica como: 1) o construtivismo, no sentido de planejar com os alunos uma atividade musical; 2) o cotidiano como ferramenta de ensino e aprendizagem musical, com a seleção das melodias de músicas conhecidas e dos temas geradores das paródias e 3) a vivência prático-musical na produção e execução das paródias, que são cantadas pelos alunos com acompanhamento do professor ao violão.

Porque o que estava surgindo antes, que eu até tinha dado uma das idéias, é que, de repente, a gente pegasse uma música do cotidiano deles, para pegar o gancho desse trabalho e tentasse trabalhá-la usando os elementos que a gente viu em sala de aula. De repente trabalhar com instrumentos alternativos. No fim, tomou o rumo da paródia, que eu achei mais proveitoso, porque tu podes se valer da melodia daquele artista, mas tu vais estar expondo a tua idéia, também, tua criatividade. E dentro disso, eu pedi para que se fosse uma paródia que trouxesse coisas do cotidiano deles (C1, ENT. EMM2, p. 150).

Assim, os alunos transformam as letras de músicas de seus ídolos musicais, criando novas versões baseadas em temas do cotidiano sócio-cultural dos adolescentes, como: a escola; o futebol e seus astros, os artistas da mídia e a situação de abandono vivida por meninos de rua.

Então [nas paródias] tem uma sátira, tem um cotidiano escolar e tem uma outra realidade [meninos de rua], que não sei se alguns chegam a ver de perto, mas o que eles retratam é bem coisa de cidade grande. Então, é uma outra realidade que eles vêem na TV, também, mas mostra que eles estão atentos a isso. Então, essa atividade acabou mexendo com uma série de coisas. Isso foi bom, além de lidar com o aspecto musical e de criação, [...] estimulou o seu papel como cidadão (C1, ENT. EMM2, p.151).

⁸³ A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

A criação de versões de letra para as melodias conhecidas é uma prática comum no meio musical, na mídia e na educação musical. No entanto, nesse tipo de procedimento, o foco é a elaboração da letra e sua adequação, em termos de prosódia, à linha melódica. A paródia contemporânea como gênero artístico intertextual tem certas particularidades que a caracterizam como tal: 1) ela representa uma auto-reflexividade, pois na paródia o texto se volta sobre si mesmo, numa análise crítica; 2) representa, também, um contraponto ao texto original, num sentido dialógico, em que se destaca uma intencionalidade, geralmente com sentido de crítica, de sátira, de comédia, de homenagem, ou mesmo de venda de um produto; 3) pressupõe que o espectador (leitor ou ouvinte) tenha um conhecimento prévio do texto original, para que a paródia possa ser apreendida e por fim, 4) significa uma transcontextualização do texto original, pois nos remete a um novo contexto textual (AZEVEDO, 2004, p.742).

Na composição musical, a criação de paródias observa as características estilísticas da paródia literária apresentadas acima, principalmente no sentido de transformar elementos da música, como: linha melódica, ritmos, timbres, forma, agógica, expressão musical e outros. Esse tipo de recurso estético remonta a música antiga, mas é muito explorado e utilizado na música contemporânea, em que citações musicais de diferentes tipos são transformadas e (re)criadas num contraponto intertextual com a obra original (AZEVEDO, 2004).

No desenvolvimento dessa atividade, no entanto, Emanuel trabalha com o conceito coloquial de paródia musical, dominante no senso comum, que (re)cria versões de letras para melodias muito conhecidas. No entanto, nas paródias elaboradas pelos alunos, os textos líricos manifestam um sentido de “transcontextualização” do texto original, pois o novo texto apresenta um outro contexto, com uma intenção de crítica ou sátira (Anexo A, músicas das paródias).

[Os alunos] contaram a história de um menino de rua e elaboraram uma história assim: de como deve ser a vida de alguém que vive na rua. E colocaram algumas coisas atuais como: violência, fome, drogas. E foi bem interessante em cima de uma música da banda CPM 22 [a música original é da banda Reação em Cadeia] (C1. ENT. EEM2, p. 151).

Nessa atividade, o estagiário mobiliza seu conhecimento tácito e espontâneo para conduzir e orientar os alunos. Emanuel relata que também gostava de criar paródias quando estava no ensino fundamental e percebo que ele explora seus saberes experienciais para desenvolver a atividade com os alunos.

[...] eu era muito ativo [na escola regular]. Eu sempre tentava estar cantando e fazia muitas paródia. Acho que eu tinha uma criatividade muito grande para qualquer coisa fazer uma paródia. Então, geralmente, alguma apresentação que tinha de determinada disciplina eu acabava colocando uma paródia e era muito interessante (C1, ENT. EI p. 4-5).

As novas letras, adaptadas às melodias escolhidas pelos alunos, são acompanhadas pelo estagiário ao violão, à maneira das rodas de violão, nos ensaios e na mostra final (Anexo A, músicas paródias).

O Grupo 2, dos meninos, pergunta se Emanuel pode trazer violão para acompanhá-los no dia da apresentação: “a gente queria usar o violão para cantar. Pode?”. Emanuel concorda: “claro”. Os alunos escrevem numa folha, em que copiaram a letra da sátira criada, um lembrete para Emanuel não esquecer de levar o violão (C3, VE OBS8, p. 60-61).

Durante todo o processo de elaboração da atividade, desde a elaboração dos textos, passando pela adaptação dos mesmos às melodias escolhidas, pelos ensaios, até o momento final da mostra dos trabalhos musicais, os alunos estiveram envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem planejado por Emanuel. Percebo que esse envolvimento demonstrou, principalmente, um grande prazer e alegria dos alunos em realizar as atividades. Nesse processo, o carisma pessoal do estagiário e os seus saberes musicais relacionados principalmente com a *performance* foram norteadores e determinantes do sucesso das aulas de música planejadas e por ele ministradas.

4.2.3 A pós-ação: reflexão sobre a ação

O processo reflexivo sobre a ação pedagógica realizada ocorre ao final de cada microssistema de aulas, como também, na conclusão do seu plano de trabalho do estágio. Ele é estimulado pelos encontros coletivos da atividade estágio, pela redação do relatório final de estágio e, no caso de Emanuel, pelas entrevistas de estimulação de memória realizadas nesta investigação.

4.2.3.1. Os momentos de reflexão pós-ação

A pós ação de Emanuel envolveu três situações de reflexão: 1) a avaliação da atividade realizada pelos alunos; 2) a reflexão sobre cada aula realizada; 3) a reflexão sobre o desenvolvimento de sua ação pedagógica na atividade de estágio.

A avaliação dos trabalhos realizados em sala de aula são momentos seqüenciais e interdependentes que contemplam a reflexão pessoal do professor e a reflexão interativa em sala de aula. Nesse sentido, o conteúdo da reflexão compreende as impressões do estagiário sobre: 1) o desenvolvimento da atividade; 2) o seu desempenho em conduzi-la; 3) os resultados apresentados pelos alunos e 4) a reação emotiva dos alunos à atividade proposta.

Durante o desenvolvimento das atividades, Emanuel faz julgamentos prévios sobre os alunos, se surpreende com o processo de realização das atividades pelos alunos e, também se mostra frustrado com relação a alguns alunos no final do processo de criação das paródias.

Que tem um grupo, que foi o primeiro que começou a produzir, que se organizou, que pegou uma música, até trocou de música, duas vezes, mas mesmo assim ele foi bem organizado. Daí pegou uma música do grupo CPM 22, transformou, deu um título aí de Vida de Marola (C1, ENT. EEM2, p. 150).

Daí um terceiro grupo que me preocupava, porque estava muito devagar e não conseguia desenvolver. No final me surpreendeu, porque fez um negócio muito interessante (C1, ENT. EEM2, p. 151).

[...] eu fiquei decepcionado com o último grupo [a apresentar] em especial, que era o grupo que aparentemente era o mais responsável [grupo com a paródia Vida de Marola].[...] E que acabou esquecendo [a letra da música em casa], já que ele sabia que a gente ia apresentar, acabou esquecendo, de..., [...] E isso foi complicado. E aí eu não consegui esconder aquela minha frustração, até porque, na realidade era um trabalho coletivo. Eles acabaram prejudicando não só a si mesmo, mas todo um trabalho. [...] Eu fiquei meio frustrado, porque, aparentemente, eram tão compenetrados e era o grupo que eu menos tinha que me preocupar com relação ao comprometimento e daí, por isso, foi [frustrante], [...] em que eu menos esperava aconteceu! (C1, ENT. EF, p. 178).

O relato de Emanuel demonstra o seu processo reflexivo sobre o desenvolvimento da atividade de paródias e destaca a influência de suas concepções prévias sobre a conduta dos alunos em sala de aula: comprometimento, seriedade e interesse em realizar a atividade proposta pelo professor.

Na quarta observação, presencio uma avaliação parcial das paródias. Ela se limita a comentários sobre a apresentação dos alunos, que repetem a execução da paródia para aperfeiçoar a performance.

[VE:10:46] Inicia a apresentação do Grupo 1, grupo das meninas e dois meninos. Eles se posicionam de frente para os colegas para se apresentar. A paródia critica a rotina escolar e se chama Vida de Marola.

Emanuel: “todo mundo junto”.

Somente as meninas cantam: “peguei minhas coisas, fui pra escola, não queria estudar, mas minha mãe me obrigava a ir...”

Aluna: “não é esse ritmo”.

Emanuel: “está muito bom, é isso aí”.

Elas cantam: “isso é o fim...”.

Aluno: “agora ficou melhor”.

O Grupo 1 continua a cantar: “... o recreio está na hora e a paquera está no ar, está na hora de grudar...”

Emanuel brinca: “ããhhh!”

As meninas ficam envergonhadas e continuam a cantar, mas se atrapalham.

Emanuel pede que eles cantem novamente.

Emanuel: “bem bonito”.

Elas recomeçam: “peguei minhas coisas, fui pra escola...”

Na segunda vez, os meninos procuram participar.

Emanuel ajuda a entoar a linha melódica: “isto é o fim”.

O Grupo continua.

Emanuel ajuda mais uma vez com a linha melódica: “Na escola eu aprendo a estudar...”

O grupo finaliza. Emanuel pede palmas.

Emanuel: “muito bem!”

Emanuel vibra com as alunas. (C3, VE. OBS4, p.59-60).

O relato de Emanuel não demonstra intenção de avaliar a atividade. Depois dessa situação pedagógica, minha quarta observação, o estagiário realizou mais duas aulas na turma 71. Nas entrevistas, ele relata que, na penúltima aula, os alunos saíram mais cedo da sala de aula para ir a uma feira do livro na própria escola. Na última aula, pois, ele realizou a mostra das paródias para a comunidade escolar e uma pequena confraternização com os alunos. Nesse sentido, não houve outros momentos para avaliação. No todo, Emanuel considerou a atividade satisfatória, pois a maioria dos alunos se envolveu no processo e se apresentaram para os colegas, para a professora de Artes e a diretora da escola.

[...] eu gostei do resultado, não sei se de repente o meu padrão de exigência é meio baixo, mas o resultado do que eu esperava me satisfez, assim. E, não houve, até porque também ó, dentro dessas duas aulas o pessoal atingiu o objetivo. E, nessa aula até, na última que finalizaram o trabalho, se mostraram interessados em mostrar o que desenvolveram para os demais colegas. Foi uma pré-apresentação e isso foi bem legal (C1, ENT. EEM2, p.155).

A reflexão de Emanuel sobre cada aula realizada é constante e se manifesta também na reflexão sobre a reflexão na ação que o estagiário realiza durante cada aula. O processo reflexivo do estagiário se expressa na forma como ele justifica suas ações no seu relatório de estágio, nas entrevistas de estimulação de memória e na socialização entre os pares. Ele relata as situações contingentes e inesperadas que ocorrem nas aulas e explica suas escolhas e decisões, bem como a reação dos alunos. Suas justificativas se baseiam nas próprias situações em sala de aula e nos seus princípios pedagógicos

Digo à turma que em virtude dos acontecimentos [incidente do caranguejo] entendo que a turma esteja agitada e que tal atividade [exibição vídeo do Stomp] se torne um pouco cansativa e proponho animar a aula fazendo uma roda de violão. A turma adorou a idéia, então peguei o violão, [...] Quando comecei a tocar, logo nos primeiros acordes, a turma já identificou a música e saiu cantando comigo a música : "História do Mamute". Em contra partida, pedi para turma me ajudar, não só com a voz, mas também com instrumentos e que os mesmos explorassem os objetos da sala para fazer de instrumento, algo para relacionar com o vídeo que tentamos assistir na aula. O resultado foi surpreendente e deixou o clima da aula muito melhor, logo depois veio a vice-diretora para dar um recado e pedi para a mesma assistir a música que estávamos tocando. A turma ficou mais eufórica e a música que já tinha ficado boa ficou melhor ainda para surpresa de todos (C4, REL EST II, p. 37-38).

Durante as entrevistas de estimulação de memória, Emanuel pôde refletir sobre os seus atos rotineiros ou *habitus* (TARDIF, 2002). Esses atos são inconscientes e o estagiário tem dificuldade em explicá-los. A justificativa nesses momentos precisa ser estimulada.

No vídeo: ele bate duas vezes na perna e uma vez na mão (♪♪♪), mas logo em seguida abre a mão. Isso para mostrar para os alunos que é apenas uma batida na mão e que essa batida deve esperar um pouco.

No primeiro momento os alunos começam a fazer a batida como tinha realizado na atividade anterior (♪♪♪)

Pesquisadora: O que que você acha? Às vezes a gente faz intuitivamente.[...]. Se você tiver que falar porque você fez, você sabe?

[Emanuel reflete por um instante]

Emanuel: Acho que para fixar ali a acentuação mais clara e a duração do tempo. (C1, ENT., EEM1, p. 100-101)

A forma como Emanuel justifica suas ações expressa o desenvolvimento de sua razão prática. Na interpretação de sua pós-ação essas justificativas demonstram a sua consciência sobre as possibilidades e limites de sua ação pedagógica, principalmente, quanto à temporalidade da atividade de estágio. Para o estagiário, o tempo do estágio é curto para o desenvolvimento de um trabalho musical mais sistematizado.

E como eu também sei que o tempo que eu tinha, eu não ia poder me aprofundar em determinadas coisas, eu resolvi: “ah! Eu vou ficar aqui que está mais ligado à eles também”. Eu acho que eles já [estão] tendo essa visão com relação à música [conhecer diferentes manifestações musicais]. Dessa forma, vou conseguindo desmistificar e mostrando que cada um tem a liberdade e ninguém é melhor que ninguém, também no gênero musical, já é ótimo (C1, ENT. EF, p. 188).

A reflexão sobre o desenvolvimento de sua ação pedagógica segue a mesma argumentação da reflexão sobre as aulas realizadas. Ele procurou se manter fiel a seu plano de trabalho para a atividade de estágio e fez as alterações necessárias conforme as situações de sala de aula. O fato de seu planejamento reproduzir atividades conhecidas e ser flexível possibilitou as alterações e os improvisos. A reflexão sobre o desenvolvimento de sua ação pedagógica valida os seus saberes experienciais. Ele tem a oportunidade de legitimar o seu repertório de saberes e de atividades a partir das situações bem sucedidas. Além disso, o planejamento

propiciou a reflexão sobre as novas reações dos alunos e sobre a interação em sala de aula.

Eu acho que [aprendi] muitas coisas, o contato com os adolescentes! E ter conseguido um resultado legal. Isso foi bom. Aprendi isso lidar com eles, [adolescentes] nessa situação de manha. Relutar com algumas coisas. [...] Ela [a metodologia do estagiários] está [ao] encontro do momento, acho que ela é o que eu posso, o que eu devo continuar usando, porque está dando resultados positivos e só conseguir com o tempo aperfeiçoar para conseguir desenvolver mais. É como vulgarmente se fala: “time que está ganhando não se mexe”! (C1, ENT. EF, p. 183).

4.2.3.2. As características da pós-ação

A reflexão de Emanuel sobre sua ação pedagógica está direcionada para dois aspectos: 1) a justificação e validação seus princípios e ações pedagógicas e 2) a interação sócio-afetiva com os alunos. Os dois aspectos são interdependentes e se complementam na pós-ação do estagiário.

Emanuel justifica e valida seus princípios e ações pedagógicas, com base na argumentação de que estes visam à criação de um ambiente favorável para o desenvolvimento do conhecimento musical. Essa intenção fica explícita nas suas principais atividades pedagógicas como: a “roda de violão”, a oficina de ritmos, a pesquisa sobre os ídolos musicais e a criação de paródias musicais. Em todas essas situações pedagógicas predomina o fazer lúdico e a vivência prático-musical, no sentido de familiarizar e estimular os alunos com a aula de música. Sob esse aspecto, Emanuel ao refletir sobre sua ação pedagógica no estágio, ele a considera positiva e válida, o que dá significado à sua proposta metodológica de ensino e aprendizagem musical. Na sua reflexão, ele valida as suas escolhas e decisões durante o seu processo de aprendizagem docente.

Eu vejo que, de certa forma, a metodologia que eu, a maneira que eu entrei pensando, na escola, de como agir, ela teve um resultado positivo que eu [os] tratei de forma respeitosa, tentando saber mais ali do contexto e a partir daí consegui que a turma se desenvolvesse, com relação à música. Não sei! Desenvolver não é a palavra, mas [que] fosse se soltando lá para aquela disciplina nova [aula de música] (C1, ENT. EF., p.183).

Nas observações das aulas de Emanuel, percebo que a reflexão sobre a interação sócio-afetiva em sala de aula se concentra na reação emotiva dos alunos a sua conduta como professor e às atividades realizadas. Nesse sentido, o estagiário observa se os alunos estão apreciando ou não a aula e se estão participando ou não das atividades. A reflexão sobre ação, portanto, é direcionada para a reação sócio-afetiva e exclui a reflexão objetiva sobre a aprendizagem musical dos alunos.

Uma coisa que me deixa chateado, particularmente, é isso aqui ó. [Emanuel mostra a expressão facial de uma aluna no vídeo, que está quieta, séria, parecendo desanimada]. Essa expressão não está sendo legal para mim, eu não estou conseguindo agradar todo mundo! (C1, ENT. EEM1, p.91)

A ausência de objetivos específicos de ensino e aprendizagem musical dificulta a avaliação sobre a aprendizagem dos alunos. Observo que o estagiário não analisa suas escolhas pedagógicas; não busca outras fontes de saberes que possam auxiliar a reflexão sobre sua prática docente e fica restrito às respostas dos alunos, às suas experiências como aluno e à socialização nos encontros de estágio.

A atividade [de elaboração de cartazes com os ídolos musicais] deixou a turma à vontade e os mesmos estavam empolgados na elaboração de seus cartazes, quando eu parei para olhar como estava ocorrendo a tarefa na sala: um sentimento nostálgico tomou conta de mim e me fez recordar dos meus tempos na escola, porque a aula estava muito semelhante às minhas aulas de educação artística (C1, REL. EST. II, p. 32).

Nessa situação de aprendizagem, como em outras observadas em suas aulas, Emanuel destaca a sua identificação pessoal com os alunos e a forte influência de suas experiências escolares na forma como ele percebe e avalia a sua ação pedagógica. A literatura destaca que as crenças prévias dos alunos devem ser identificadas e examinadas durante os cursos de formação (LEGLAR e COLLAY, 2002).

Eu tenho com relação aos alunos da escola, eu vejo que eles me vêem de uma maneira que é bem interessante. Eu consigo, às vezes, interpretar o olhar deles. Daí, eu interpreto da seguinte maneira: [eu] tento voltar lá a minha idade, olha e [penso]: "quando eu tinha [esse] tipo de reação é porque eu gostava de alguma coisa". E eu fico feliz em saber que estou causando esse tipo de reação (C1, ENT. EEM1, p. 183).

A reflexão de Emanuel aponta, portanto, para uma avaliação mais atitudinal e comportamental, tanto do aluno quanto do professor. Ele analisa e identifica a reação dos alunos, mas reflete, também, sobre como deve agir o professor para valorizar e respeitar o aluno. Essa preocupação é relevante, mas questiona-se sobre quais são os outros aspectos que devem ser desenvolvidos na aprendizagem docente. A literatura destaca que esse tipo de reflexão sobre a prática é natural nos primeiros anos de atuação profissional. Emanuel tem pouca experiência como professor, por isso recorre a sua experiência como aluno.

Na pós-ação de Emanuel, percebo que a reflexão sobre a prática é a oportunidade de se desenvolver a aprendizagem docente dos estagiários, principalmente, no diálogo entre os saberes experienciais e os demais saberes docentes (pedagógicos, específicos, curriculares). A postura reflexiva destaca a necessidade de investigar e analisar a própria ação pedagógica, transpondo a situação pedagógica vivenciada na experiência imediata da atividade de estágio.

4.3 Sobre os saberes da ação pedagógica de Emanuel: síntese e considerações finais

[...] eu faço curso de música, eu sou músico e toco em algumas bandas há algum tempo. Eu já toquei em bandas de determinados estilos: toquei desde do baillão..., já toquei pagode também, banda de rock, reggae.... (C3, VE OBS1, p. 10).

O estagiário Emanuel se identifica como músico popular autodidata. Ele apresenta uma personalidade autoconfiante, determinada e persistente com relação à busca por conhecimento musical. A sua motivação para vencer os desafios representa um estímulo para o seu desenvolvimento profissional como músico. A docência em música não foi, inicialmente considerada uma opção profissional. O seu interesse pela profissão docente foi desenvolvido no curso universitário no contato com os componentes curriculares e na interação com os colegas.

4.3.1 As características da formação de Emanuel

Neste trabalho, as aprendizagens musical e docente de Emanuel são desenvolvidas antes e durante o curso de licenciatura e constituem a sua formação prévia à atividade de estágio. As pesquisas realizadas com professores têm destacado que os licenciandos entram na universidade com saberes prévios sobre ser professor e sobre ser aluno, que são adquiridos em suas relações sociais anteriores (TARDIF, 2002; TARDIF e LESSARD, 2005). Portanto cada uma dessas aprendizagens, musical e docente, apresenta particularidades que se complementam na configuração de seus saberes experienciais, que serão mobilizados e socializados no contexto interativo e formativo do estágio. A literatura em formação de professores destaca a influência dos saberes experienciais na atuação docente dos professores (GAUTHIER *et al.*, 1998; TARDIF, 2002; LEGLAR e COLLAY, 2002; ARAÚJO, 2005; BELLOCHIO, 2003). Esses saberes são imersos em concepções, crenças e princípios que orientam a ação pedagógica de Emanuel. O estudo de caso realizado revelou que a formação inicial influencia a reflexão do estagiário sobre seus saberes pré-profissionais, ou seja, sobre seus saberes prévios

ao curso de licenciatura, validando-os e desconstruindo-os. Essa reflexão é ainda influenciada pela socialização entre os pares.

Os saberes experienciais de Emanuel são analisados a partir de dois eixos interpretativos: 1) as características de sua aprendizagem musical e docente; 2) os seus princípios e concepções sobre a aula de música e sobre ensinar música.

O primeiro eixo, a aprendizagem musical de Emanuel apresenta duas práticas musicais distintas o contexto informal do músico popular e o contexto formal da academia. No contexto informal, Emanuel vivenciou várias práticas musicais: 1) execução instrumental em escola de samba e em bandas de música popular; 2) *performance* no teclado; 3) improvisação em Bossa Nova e 4) atuação como produtor musical. No contexto formal ele se qualifica em: 1) leitura musical e disciplinas teóricas; 2) *performance* em piano e arranjo musical; 3) improvisação em Jazz e 4) prática de ritmos brasileiros em projeto de extensão universitária. Os seus saberes musicais têm, portanto, diferentes fontes sociais: a aprendizagem autodidata; a prática instrumental na música popular; a socialização profissional e o ensino formal no curso de licenciatura. Tardif (2002) aponta a pluralidade de fontes sociais e o sincretismo como uma das características dos saberes experienciais. Emanuel entende que o seu processo de auto-aprendizagem musical foi significativo no seu desenvolvimento como músico e envolveu uma motivação interna e um esforço pessoal para gerir sua própria formação. A sua percepção sobre sua aprendizagem musical prévia influencia sua imagem ideal de aluno: interessado, esforçado e comprometido com a aprendizagem; como também sua imagem ideal de professor, centrada no respeito pelo aluno e o seu processo de aprendizagem musical e no estímulo ao desenvolvimento da aprendizagem

A aprendizagem docente do estagiário é influenciada por sua experiência como aluno. Durante o curso de licenciatura e nas atividades de estágio, Emanuel compara a sua experiência como aluno com o conhecimento que vivencia nas disciplinas pedagógicas do curso e com as situações de ensino e aprendizagem que vivencia como professor. Os estudos e pesquisas indicam que o aluno em formação docente associa os saberes adquiridos na universidade aos seus saberes experienciais. Nesse confronto, eles incorporam os saberes disciplinares que têm

significado na sua experiência como aluno e como professor (LEGLAR e COLLAY 2002; TARDIF 2002). Emanuel expressa essa associação em seu relato e na sua ação pedagógica. Ela pode ser identificada na sua empatia com os alunos.

A prática pedagógico-musical de Emanuel se inicia durante e no curso de licenciatura em música. Contudo, a primeira experiência docente do estagiário foi extracurricular, em projeto sócio-educativo antes de sua prática docente na atividade de estágio. Essa experiência foi significativa para Emanuel e lhe deu confiança para desenvolver sua ação pedagógica posteriormente. A experiência como “oficineiro” influenciou a configuração de saberes experienciais direcionados para a interação entre professor e aluno no ensino e aprendizagem musical. No Estágio I e II esses saberes são mobilizados na e para a sua ação pedagógica e são compartilhados e validados na socialização no contexto formativo e interativo do estágio. Tardif (2002) defende que os saberes experienciais devem ser objetivados na socialização profissional. Para Gauthier *et al.* (1998) os saberes experienciais objetivados podem ser validados como saberes da ação pedagógica e incorporados aos programas de formação de professores.

Os princípios e concepções de Emanuel sobre a aula de música e sobre ensinar música são gerados nesse processo formativo. Eles são mobilizados e validados na sua ação pedagógica. Emanuel se refere constantemente a quatro princípios pedagógicos: 1) o construtivismo; 2) o cotidiano como ferramenta de ensino e aprendizagem musical; 3) o compromisso ético e “ideológico” com a escola pública; 4) o ensino de música fundamentado na experiência musical concreta - produzir, apreciar e contextualizar

Os saberes experienciais mobilizados por Emanuel no Estágio II representam uma amálgama desses saberes, concepções e princípios adquiridos na sua formação como aluno e como professor.

4.3.2 Características do contexto formativo e interativo do estágio

Emanuel desenvolve sua ação pedagógica numa turma de sétima série na Escola M, situada na periferia urbana. Os alunos têm a faixa etária de 12 a 15 anos. Antes de iniciar a sua prática docente ele assiste uma aula da Turma 71, quando observa, principalmente a conduta do professor, a conduta dos alunos e a interação professor-alunos.

Na escola M não há aula de música. A comunidade escolar desconhece as possibilidades educativas da aula de música, mas a direção apóia o trabalho que o estagiário desenvolve na escola. Na percepção de Emanuel a direção da escola relaciona a aula de música à função de catarse emocional e entretenimento. Essas funções da música na escola são predominantes no contexto escolar como apontam as pesquisas de Hummes (2004) e Souza *et al.*(2002). Assim, ele se preocupa em desenvolver um trabalho musical que estimule os alunos e que possa vir a ser um modelo para a escola.

No componente curricular estágio, Emanuel destaca a socialização entre os colegas e a orientação de estágio. Segundo ele, as reflexões geradas na orientação de estágio auxiliam o desenvolvimento de sua ação pedagógica. As pesquisas têm destacado a importância da socialização entre os pares no desenvolvimento da aprendizagem docente e do desenvolvimento profissional (GAUTHIER *et al.*,1998; TARDIF, 2002; PIMENTA e LIMA, 2004;TARDIF e LESSARD, 2005). Nesse sentido, alguns autores têm discutido a profissionalidade docente no contexto das comunidades escolares como uma rede integrada de saberes (PEMBROOK e CRAIG, 2002; CONKLING e HENRY, 2002; ZEICHNER, 1993, 1995).

A dinâmica de socialização no componente curricular estágio, favorece a troca de experiências docentes com a professora orientadora e os colegas, que são mobilizados na ação pedagógica de Emanuel. Esse processo dialético entre a orientação de estágio e a prática docente modifica, transforma e valida os saberes e concepções mobilizados na sua ação pedagógica.

4.3.3 Características da ação pedagógica de Emanuel

A ação pedagógica de Emanuel se desenvolve no processo cíclico das fases pré-ativa, interativa e pós-ativa. Na análise dessas três fases apresento duas características básicas: 1) essas fases estão interligadas pelos princípios pedagógicos e saberes experienciais do estagiário; 2) os saberes experienciais mobilizados para e na ação pedagógica do estagiário se expressam no diálogo interativo em sala de aula.

Na elaboração do plano de trabalho, os princípios pedagógicos e os saberes experienciais se transformam em assuntos, atividades musicais e objetivos de ensino e aprendizagem musical. Nessa fase, predomina a gestão de conteúdos e a reflexão sobre a forma de desenvolver a gestão classe e a gestão interativa classe-conteúdo. Para Shulman (1987, 2004) na fase inicial do planejamento o professor mobiliza principalmente o seu conhecimento pedagógico do conteúdo. Ele deve compreender a matéria a ser ensinada para transformá-la para ser ensinada. No seu planejamento, Emanuel organiza a aprendizagem por temáticas e atividades musicais que podem focar mais de uma aula. Desse modo, o plano de trabalho apresenta uma natureza flexível, que permite alterações de acordo com as situações instáveis da sala de aula. Essa flexibilidade propicia as improvisações pedagógicas em sala de aula e no plano de trabalho e possibilita a elaboração de atividades em conjunto com os alunos (exemplo da elaboração de paródias).

Tardif e Lessard (2005) destacam que os professores apresentam diferentes formas de conceber o planejamento. Essa diversidade está relacionada às características instáveis do trabalho docente. Em suas palavras:

[...] o trabalho dos professores possui justamente aspectos formais e aspectos informais, portanto, caracteriza, ao mesmo tempo, um trabalho flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente etc (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 45).

A literatura associa o planejamento flexível a professores mais experientes e que se sentem mais seguros para refletir na ação e em situações imprevistas na sala

de aula (SHULMAN, 1987, 2004; CLARK e YINGER, 1987; GAUTHIER *et al.*, 1998; TARDIF e LESSARD, 2005). No entanto, no caso de Emanuel, o planejamento aberto e as improvisações em sala de aula refletem mais a sua personalidade como músico do que a sua experiência como docente. Nesse sentido, o seu planejamento parece estar relacionado à sua experiência docente em construção e a ausência de objetivos específicos claros, objetivados e direcionados para cada atividade realizada em sala de aula.

No desenvolvimento da ação pedagógica de Emanuel, o diálogo interativo entre o estagiário e os alunos se destaca como elemento mediador do processo de ensino e aprendizagem musical. O diálogo interativo fundamenta as ações, transações, decisões e relações na sala de aula. Segundo a literatura, a ação docente enquanto ação social é uma ação comunicativa (GAUTHIER *et al.*, 1998; TARDIF, 2002; TARDIF e LESSARD, 2005). Nesse sentido, o processo de ensino e de aprendizagem envolve mais do que a transmissão de conhecimentos, mas a construção do mesmo no diálogo entre professor e classe, professor e aluno, aluno e aluno. Segundo o referencial teórico desta pesquisa, a ação comunicacional é também uma ação interativa que cria o ambiente pedagógico do trabalho docente (TARDIF e LESSARD, 2005). No diálogo interativo de Emanuel algumas características se destacam como: 1) a natureza expressiva; 2) as funções pedagógicas; 3) as rotinas e os improvisos e 4) a intencionalidade.

Quanto à natureza expressiva, o diálogo interativo de Emanuel se dá de forma verbal e/ou não-verbal. Nesse sentido, compreende palavras, gestos, expressões faciais, sons e movimentos. Esses elementos são comuns a toda ação interativa docente, mas na aula de música se tornam reveladores tanto da interação interpessoal quanto da interação com o ensino e aprendizagem musical. Nesse sentido, os sons, os gestos, os movimentos e as expressões do professor têm uma dimensão pedagógico-musical e representam uma forma de expressividade musical. Para a literatura em educação musical, a expressão musical do professor é uma qualidade indispensável para o ensino de música (ELLIOTT, 1995, 2005; SWANWICK, 1994, 2003). Emanuel apresenta essas qualidades expressivas. Ele é musical e suas intervenções pedagógicas quando canta com os alunos e/ou rege as atividades rítmico-musicais, são exemplos de sua musicalidade e cativam os alunos.

Na sala de aula, esse diálogo interativo se efetiva durante o desenvolvimento das funções pedagógicas de gestão de conteúdo, gestão de classe e gestão interativa classe-conteúdo. Essas funções são interdependentes e envolvem a construção da inter-relação entre o professor, os alunos e o processo de ensino e aprendizagem (GAUTHIER *et al.*, 1998; ALTET, 2000, 2001). Na relação interpessoal o diálogo de Emanuel com seus alunos visa: 1) negociar regras e procedimentos em sala de aula (disciplina, participação, atenção, responsabilidade, interesse e o respeito com o colega); 2) construir um clima descontraído e amigável para se desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, em que se destacam as brincadeiras e os jogos de sedução; 3) respeitar as vivências musicais do aluno; 4) o compromisso ético e moral do estagiário com a aula de música; 5) cativar o envolvimento e o interesse dos alunos para a aula de música. As pesquisas investigadas por Gauthier *et al.* (1998) indicam que as negociações em sala de aula organizam o trabalho docente e otimizam o processo de ensino e aprendizagem musical.

Quanto à interação entre o estagiário, os alunos e o processo de ensino e aprendizagem musical percebo que o diálogo de Emanuel é direcionado para: 1) apresentar a atividade que será realizada; 2) esclarecer de que forma ela deverá ser desenvolvida e o porquê, explicitando seus objetivos; 3) executar, coordenar e avaliar as atividades de prática musical (“roda de violão”, “exploração rítmica”, criação de paródias) e 5) transmitir e discutir o conteúdo musical selecionado (as métricas de compasso simples; conceito de pulsação; apresentação dos vídeos exibidos); 6) construir conceitos e saberes sobre o fazer musical (paródias e exploração rítmica); 7) interagir com os conhecimentos dos alunos e realizar “trocas” de saberes entre professor e alunos, alunos e alunos. Nesse processo interativo, as vivências musicais dos alunos e os saberes experienciais de Emanuel influenciam suas escolhas, decisões e ações em situação.

A dimensão pessoal e interativa do diálogo de Emanuel se apóia em situações de rotina e situações de improviso. O diálogo, baseado em ações rotinizadas, implica: o reforço das negociações de regras e procedimentos de condutas; a condução do processo de ensino e aprendizagem e a fixação dos conteúdos de ensino. Segundo a literatura consultada as rotinas dão confiança e

segurança ao professor e ajudam na reflexão-na-ação, no sentido de dar mais disponibilidade para o professor agir sob as situações contingentes de seu trabalho docente (GAUTHIER *et al.*, 1998; TARDIF e LESSARD, 2005). Contudo, os pesquisadores recomendam que as atitudes rotineiras sejam também avaliadas e refletidas.

Na ação interativa de Emanuel, o imprevisto, como reconhece o estagiário, é a característica mais marcante de sua metodologia de ensino e aprendizagem. A improvisação em situação está associada à concepção de planejamento flexível e adaptável à interação com os alunos. Ela, portanto, ocorre nesse imbricamento entre a interação pessoal com os alunos e o conhecimento musical (gestão interativa classe-conteúdo) e implica a reflexão-na-ação e a mobilização de saberes experienciais (GAUTHIER *et al.*, 1998; TARDIF, 2002; TARDIF e LESSARD, 2005). Assim, o diálogo de caráter improvisador estabelece relações entre as situações inesperadas e o pensamento e os saberes experienciais do estagiário.

Por fim, o diálogo interativo de Emanuel apresenta diferentes intencionalidades como: 1) a persuasão associada à motivação; 2) a informação e 3) a empatia com os alunos. O diálogo é persuasivo e motivador porque o processo de ensino e de aprendizagem é interativo e transmitir conteúdos não é suficiente para a aprendizagem dos alunos. Eles precisam ser convencidos e motivados para aprender, ou seja, eles devem interagir com o processo (GAUTHIER *et al.*, 1998; TARDIF, 2002; TARDIF e LESSARD, 2005). Nesse sentido, o diálogo interativo de Emanuel apresenta elementos relacionados com seus princípios de aula de música como: 1) o prazer e o lúdico; 2) o cotidiano como meio e motivação e 3) a vivência musical concreta. Quanto à empatia, Emanuel se identifica com os alunos, nos gestos e na forma de falar e de se vestir, o que o aproxima do cotidiano dos alunos e promove uma relação sócio-afetiva.

O respeito mútuo é considerado o princípio pedagógico norteador de sua relação interpessoal na ação docente e o estagiário o legitima na dinâmica interativa com o ambiente sócio-pedagógico da escola. O respeito orienta também a sua empatia com o contexto sócio-cultural dos alunos. A identificação social do estagiário com os alunos se manifesta na sua concepção sobre a aula de música na escola:

abrir novas perspectivas musicais para os alunos e propiciar uma transformação sócio-cultural.

[...] eu vim de escola pública também, dessa realidade e imagino, hoje, como estudante de Arte, [...] se na minha época, eu consegui ter vontade de buscar as coisas, como seria se eu já tivesse alguém que me estimulasse, me mostrasse coisas já interessantes (C1, ENT., EEM1, p. 36)

4.3.4 A Reflexividade de Emanuel

Emanuel, nas aulas de música observadas, interpreta, julga, delibera e toma decisões sobre como agir frente às situações previstas ou imprevistas que vivencia. Para isso, ele reflete na e sobre a sua situação de ensino e aprendizagem musical e mobiliza saberes experienciais que orientam suas novas decisões. Segundo Schön (2000), a reflexão-na-ação ocorre no presente-da-ação, ou seja, na interação em sala de aula e é orientada pela razão prática do estagiário Gauthier *et al* (1998) e Tardif e Gauthier (2001) consideram que os professores justificam suas ações pedagógicas fundamentados numa razão pedagógica que é prática. Nesse sentido, para esses autores, os saberes da ação pedagógica são os saberes experienciais que os professores podem apresentar argumentos que os validem na socialização entre os pares.

O processo de reflexão sobre a ação envolve a avaliação das atividades, das situações pedagógicas e do plano de trabalho do estagiário. A principal característica da reflexividade posterior de Emanuel é a sua justificação e argumentação sobre suas escolhas e decisões. Ele as fundamenta, principalmente, com relação a sua concepção sobre o objetivo de suas aulas na escola: a conquista dos alunos para a “disciplina”. Nesse sentido, ele explica que precisa construir o interesse pela aula de música, para depois desenvolver um conhecimento musical mais específico.

E tentar mostrar o papel da Arte na escola, eu acho que com atitude como essas [roda de violão], eu acho que isso acaba de repente, sendo positivo, porque o aluno pode perceber: “pôxa! Aquela aula de Artes foi legal”. E daí numa próxima aula de Artes agora, ele já vai de repente se atentar pra algumas coisas. Então, eu acho que foi o primeiro passo. [...] Mas eu acho

que só de plantar essa sementinha, já está sendo muito bom. Acho que eles já vão começar a ver as aulas de uma maneira diferente. Não só de música, mas de Arte em geral (C1, ENT, EMM2, p.144).

“Plantar essa sementinha” justifica também o foco de Emanuel na gestão de classe, ou na sua relação interpessoal com os alunos. Esse foco direciona a sua reflexividade nas demais funções pedagógicas: na gestão de conteúdo para as aulas seguintes e na gestão interativa classe-conteúdo, principalmente, nas situações imprevistas e improvisadas.

A ação interativa de Emanuel em sala de aula é coerente com o seu planejamento e teorias pessoais. Os conflitos pessoais do estagiário, gerados em sua ação interativa, estão relacionados com a função de gestão de classe (organização e ordenamento de regras e procedimentos) e, principalmente, com fatores externos intervenientes em sua aula de música. Nesse caso, o foco do conflito de Emanuel é a relação professor-aluno, que valida e legitima sua concepção pessoal de construtivismo e respeito mútuo.

Emanuel termina sua atividade de estágio com saberes experienciais que configuram e validam as suas teorias pessoais, ou a sua metodologia própria, centrada nos princípios apontados anteriormente: 1) o construtivismo; 2) o cotidiano como ferramenta de ensino e aprendizagem musical; 3) o compromisso ético e “ideológico” com a escola pública; 4) o ensino de música fundamentado na experiência musical concreta - produzir, apreciar e contextualizar

Os conflitos e as preocupações vivenciados pelo estagiário em sua ação pedagógica foram, principalmente, de natureza interpessoal. Na interpretação de sua ação pedagógica o conceito de respeito mútuo se revela o eixo articulador de seus princípios pedagógicos, de seus saberes experienciais e de seu trabalho docente na atividade de estágio. Ele norteia as suas funções pedagógicas e as fases de desenvolvimento de sua ação pedagógica.

5 A AÇÃO PEDAGÓGICA DE JÚLIA

A ação pedagógica de Júlia foi analisada com base nos dados empíricos coletados nas entrevistas, observações e documentos escritos da estagiária como ocorreu com o estagiário Emanuel. De acordo com a análise hermenêutica desta pesquisa, ela envolve o contexto formativo e interativo do estágio – a estagiária⁸⁴ e sua formação musical e docente; o componente curricular estágio; a escola P. – e os três momentos ativos do desenvolvimento da ação pedagógica de Júlia – fase pré-ativa; fase interativa; fase pós-ativa. A interpretação dos dados de Júlia confirma a complexidade, interatividade, multidimensionalidade e variabilidade do desenvolvimento da ação pedagógica dos estagiários de música desta pesquisa, que ocorre na forma de um movimento cíclico, em forma de espiral, e estabelece uma relação dialética entre o contexto formativo e as fases da ação pedagógica. Como no caso de Emanuel, esse processo se desenvolve numa dupla dimensão: na macro-estrutura do projeto de ensino de Júlia e nas micro-estruturas das aulas ministradas a cada semana pela estagiária.

As aulas de música planejadas por Júlia foram realizadas no período de 09 de maio até 18 de julho de 2005, uma vez por semana, totalizando 11 aulas com duração média de 50 minutos (Apêndice B, quadro 3). Eu observei quatro aulas de Júlia, em semanas alternadas, no período de 06 de junho a 18 de julho, conforme design metodológico apresentado.

Júlia afirma que sempre quis ser professora. No ensino médio, ela cursou o magistério e por causa de sua formação musical fez a opção pelo curso de licenciatura em música e pela profissão professora de música. Na época desta investigação, a estagiária tinha 22 de idade e estava concluindo sua formação inicial

⁸⁴ Nesta pesquisa, a palavra estagiária é utilizada para identificar Júlia. O termo estagiário, no gênero masculino, pode estar se referindo a Emanuel ou, de forma genérica, ao licenciando em atividade de estágio. No plural, estagiários, o termo pode ter conotação genérica e se referir à categoria estagiário ou pode fazer referência aos estagiários que participaram desta pesquisa: Emanuel e Júlia.

em uma instituição de ensino superior (IES) da Região Sul do Brasil: graduação em licenciatura⁸⁵.

No relato a seguir apresento: 1) o contexto formativo e interativo do estágio que envolve a formação musical e docente da estagiária, o ambiente sócio-formativo do componente curricular estágio e a escola P e 2) a descrição das fases pré-ativa, interativa e pós-ativa da ação pedagógica de Júlia. Os saberes docentes do estagiário são mobilizados e socializados na relação dialética entre o contexto de aprendizagem docente e a ação pedagógica da estagiária, por isso permeiam e estão inseridos na descrição do contexto e das fases da ação pedagógica da estagiária.

⁸⁵ O curso de licenciatura de Júlia, na ocasião da coleta de dados, estava em processo de implantação do novo currículo segundo normas do CP 1/2002 e CP 2/2002 do Conselho Nacional de Educação, órgão público que fixou as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica.

5.1 O contexto formativo e interativo na atividade de estágio

A interpretação e a compreensão da ação pedagógica de Júlia indica que a atividade de estágio gera um contexto formativo e interativo que propicia a interação social da estagiária com a instituição formadora e, da estagiária com a escola. Essa interação tem como foco a sua ação pedagógica e envolve a mobilização e socialização de diferentes saberes da estagiária. No caso de Júlia, eles têm origem diversa e foram adquiridos: 1) na formação musical e docente da estagiária; 2) na sua interação com o componente curricular estágio e com o contexto escolar e 3) no trabalho interativo com os alunos em sala de aula. Para compreender como a ação pedagógica de Júlia se desenvolve nesse contexto formativo, descrevo a seguir os elementos que o constituem: a formação musical e docente de Júlia; o contexto do componente curricular estágio; a escola P. e os alunos da quinta série.

5.1.1 Júlia e sua formação musical e docente

5.1.1.1 Os saberes da experiência como aluna de música

Eu tinha música no colégio. Eu tinha professora de flauta. Eu gostava de tocar e a minha mãe adorava (C1, ENT., EI, p. 4).

O primeiro contato de Júlia com a aprendizagem musical ocorreu na escola regular. Ela relata que teve aulas de música, canto e flauta doce, nas primeiras séries (1ª a 3ª série) do ensino fundamental em escola pública.

A gente cantava muito. [...] Na segunda e terceira série a gente tocava flauta, mas lendo nota com nome de nota, sem ritmo, sem pauta. Não aprendi nada na pauta. Talvez eles tenham ensinado o nome das notas na pauta, mas não lembro. Lembro da gente cantar muito e tocar (C1, ENT., EI, p.4).

No relato de Júlia, percebo que o seu primeiro contato com a experiência musical já demonstrava o seu “prazer”, “gosto” e “atração” pela música. Essa

motivação despertou o seu interesse em aprender um instrumento musical de forma mais sistemática, o que estimulou sua mãe a matriculá-la na escola de música A.

Nessa escola, Júlia desenvolve, praticamente, todo o seu aprendizado musical prévio ao curso de licenciatura. O ensino é tradicional e formal com ênfase na prática instrumental individual e coletiva. Segundo a estagiária, a flauta doce e o canto são usados para musicalizar e o aluno tem direito a optar por um segundo instrumento. No caso de Júlia, ela relata que estudou um pouco de violão e flauta transversa. As atividades de práticas de conjunto (coral orquestra de flautas e banda de música) complementavam a musicalização de crianças e jovens.

[Na escola de música A] o primeiro instrumento é flauta, todo mundo faz flauta e todo mundo faz canto. Conforme tu vais melhorando, eles te põem no coral e, tu continuas fazendo canto mais um tempo e pára para ficar só [no] coral. Flauta tu segues a vida inteira e vai tocando nas orquestras de flautas. [...] Daí eu fiz flauta o tempo todo, teve uma época que eu fiz violão. Fiz quatro anos de violão junto com flauta. Como só podia fazer dois instrumentos, eu queria fazer transversa, então eu tinha que largar o violão ou a flauta. Larguei o violão e comecei a fazer flauta transversa, fazia flauta [doce] junto (C1, ENT., EI, p. 4).

Esse tipo de aprendizagem musical, com ênfase na performance, é predominante nos cursos de música brasileiros. Nesse modelo de ensino e aprendizagem musical, segundo França e Swanwick (2002) “a *performance* instrumental é tida como a referência de realização musical” (p. 8). As outras “modalidades do fazer musical”⁸⁶, composição/improvisação e apreciação musical, não são geralmente contempladas, ou quando o são se restringem às atividades isoladas que não se integram à execução musical.

Portanto, tanto a execução instrumental individual quanto a coletiva tinham característica *performática*, direcionada para a assimilação e apresentação pública de determinado repertório musical. Essa forma de conceber o processo de ensino e aprendizagem instrumental parece gerar o que Júlia considera ensinar “as coisas mastigadas” para os alunos, ou seja, um processo de transmissão passiva do conhecimento musical, principalmente com relação à leitura e a execução do repertório musical.

⁸⁶ França e Swanwick (2002) diferem modalidade de atividade. Modalidade se refere ao tipo do fazer musical, enquanto atividade significa qualquer atividade específica relacionadas com o fazer (p. 41).

A [escola de música A] era muito “paizão”. Eles liam com a gente, eles faziam as coisas mastigadas para nós (C1, ENT. EEM2, p.105).

Segundo Júlia, essa conduta paternalista gera um tipo de aprendizagem musical dependente, que parece refletir na sua postura como instrumentista e na sua concepção de ensino e aprendizagem musical. Quanto à sua *performance* instrumental, a estagiária alega que se sente insegura musicalmente, por exemplo, para executar qualquer tipo de música ou trecho musical que não esteja escrito, ou que não esteja relacionado com a sua aprendizagem musical formal. Esse tipo de comportamento não lhe dá confiança, por exemplo, para atuar em ambientes não-formais⁸⁷ de aprendizagem.

Eu sou muito certinha! Se não estiver escrito eu entro em pânico. E, se [está] escrito, tem que inventar! Na flauta, tudo tem que [escrever]. No barroco, se eu não escrever o ornamento não toco. Tudo eu escrevo: as bolinhas e tal. Agora, [esse trabalho] no [projeto social], eu sou a professora, [eu] não posso não fazer. Não tem isso! Tu tens que tocar. E aí os [colegas] às vezes [sugerem]: “Vamos juntar as crianças, vamos lá. Inventa aí uma segunda voz!” Como assim? Não tem que inventar uma segunda voz na hora (C1, ENT EEM1, p.34).

Nesse sentido, Júlia associa a sua insegurança em improvisar e criar na hora ao tipo de aprendizagem musical vivenciado na escola de música A. Segundo ela, esse tipo de aprendizagem está tão incorporado à escola que é reproduzido, também, no conjunto de música popular em que Júlia atuou como flautista e vocalista. A estagiária relata que essa experiência não lhe favoreceu o desenvolvimento de habilidades musicais consideradas inerentes à atividade do músico popular, como a improvisação por exemplo, pois da mesma forma que nas demais atividades musicais da escola, tudo era escrito e definido pelo professor:

Se tu fosses ler a teoria da música popular, o certo era a gente fazer em aula, mas na real era tudo vindo dele [o professor]. Sentávamos juntos e ele dizia: “ah, o quê que vocês acham daqui? Tem uma partezinha de solo da flauta. Faz aí alguma coisa, Julia”. “Ah, eu não sei.” “Ah, então vou escrever para ti.” Sabe? Na verdade, ele perguntava a minha participação, mas eu não participei nada. Ai de mim! Nunca saiu nada, continuou sem sair (C1, ENT, 2ª EE, p. 110).

⁸⁷ Entendo por ambientes não-formais de aprendizagem musical, os espaços que têm desenvolvido algum tipo de educação musical não-formal como ONGs, Igrejas e projetos sociais. Nesse contexto, há uma intenção educacional, embora pouco sistematizada.

Percebo que Júlia se ressentia de uma orientação pedagógica para o desenvolvimento de habilidades musicais que a ajudassem a improvisar e a compor. Ela comenta que os alunos que improvisavam na banda, geralmente tinham esse tipo de vivência fora do contexto da escola de música A.

E a gente tocava pouca coisa, pouquíssimo de improviso. Um guri que fazia percussão, muito bom, também, ele [estava] participando de uma banda de pagode aí fora, então ele já tava fazendo outras coisas, aí ele, também, improvisava algumas coisas (C1, ENT. EEM2, p. 111).

Júlia percebe a dicotomia entre a aprendizagem formal na escola de música A e a aprendizagem informal⁸⁸ e não-formal, principalmente a partir da socialização com os colegas. A escola de música A não oferecia outros saberes musicais complementares à execução musical, assim, improvisar e criar eram habilidades de caráter pessoal e intuitivo que, aparentemente, não poderiam ser ensinadas (C1, ENT. EEM2, p. 111).

Esse tipo de fronteira entre os saberes da aprendizagem musical formal e a informal reflete na ação pedagógica de Júlia. Ela procura superar as limitações de sua aprendizagem musical prévia e busca desenvolver com seus alunos atividades musicais de apreciação, composição e improvisação. Essas modalidades do fazer musical não são vivenciadas na escola de música A, mas são, de forma incipiente, trabalhadas e discutidas na sua formação pedagógico-musical no curso de licenciatura.

E acho que, como eu nunca tive isso [compor], sempre fui: só pode tocar o que está escrito. Eu acabei passando isso para as crianças. Minhas alunas, [de aula] particular, não sabem tocar nada sem ser lendo. Agora [eu] me obrigo, [a obrigá-las] a fazer alguma coisa, para elas não [ficarem] que nem eu (C1, ENT. EEM1, p.32-33).

Esta observação reforça a percepção crítica de Júlia sobre a sua aprendizagem musical e o desejo de transcender sua experiência musical. direcionada, exclusivamente para a *performance*. Ainda, com relação à atividade

⁸⁸ Entendo por ensino e aprendizagem formal a que ocorre em espaços educacionais institucionais, geralmente, organizados a partir de programas curriculares e que orientam e visam a ação educativa. O ensino e aprendizagem informal acontecem em espaços informais como na família e com amigos, em que não há uma intenção organizada e sistematizada como processo educacional.

performática, ela reconhece a ausência de uma orientação pedagógica que promovesse a reflexão crítica sobre a execução musical.

Chegava o fim da apresentação: “Júlia, tu tens que se soltar mais!”; “fulano, tu tens que fazer, não sei o quê!”. Na outra apresentação era igual. Então a gente não trabalhava em cima das coisas: “como assim, soltar mais?” Eu não sabia e continuei sem saber. Ele não procurou fazer nada, não era nada didático, entendeu? A gente era só voltado pra apresentação. [...] Eu não sabia nem onde que botar minha mão para me soltar mais: se eu segurava o microfone, se eu segurava a flauta, o que eu fazia. Nunca ninguém me falou. Nunca a gente assistiu a um filme, para ver, nada. Só: “ah, te soltas mais”. Acabou. Fiquei o ano inteiro sabendo que eu tinha que me soltar mais e continuei igual (C1, ENT. EEM2, p. 111).

A ênfase na *performance* com base na preparação de repertório musical, segundo Júlia, também não abordava o estudo técnico instrumental. Desse modo, o estudo do instrumento não favorecia o domínio técnico e musical consciente do instrumento.

Nada [de técnica instrumental], nunca. Só repertório, só repertório, só repertório. Nunca fiz exercício nenhum de flauta. Nem sabia que existia estudo, por exemplo (C1, ENT. EEM2, p. 111).

Na visão da estagiária, o estudo centrado na execução instrumental implicava também a forma que o conhecimento teórico musical era vivenciado. A estagiária relata que as aulas de teoria musical estavam relacionadas com as necessidades específicas de execução instrumental e com as demandas da prática de conjunto. Portanto, o conhecimento teórico era transmitido apenas para explicar e auxiliar a execução musical imediata, ou a leitura musical.

[...] na [escola de música A] não tem aula de teoria, certinho. A gente acaba fazendo laboratório, mas aprende aula de flauta. Então, na verdade, história e teoria eu fui aprender na faculdade, porque lá é mais em cima do que a gente aprendia para aula de flauta (C1, ENT. EI, p. 4).

Desse modo, a teoria não é assimilada de forma crítica e reflexiva, dentro de um contexto histórico-musical, mas fica restrita a sua aplicabilidade na prática instrumental. Segundo Júlia, essa abordagem pedagógica se transforma quando os alunos manifestam o interesse em cursar a faculdade de música. Ela relata que os professores procuram preparar esses alunos para a prova específica de música.

Na [Escola de Música A] eles começam a fazer uma pressão, lá pelos 16 anos, quando está chegando perto de ir embora: se tu vais ou não fazer [o curso de música]. Pois, se tu vais fazer eles começam a te dar aula particular, tiram os colegas da turma e daí, tu preparas recital. Se tu queres fazer mesmo vestibular (C1, ENT.EI p. 6).

A necessidade de se preparar melhor para o vestibular do curso de Música induz Júlia a se inscrever na escola de música B, para complementar sua formação musical.

Quando eu comecei a estudar para o vestibular, na [escola de música B] tinha teoria. Aí eu fiquei só com flauta (doce) na [escola de música A] e fiquei fazendo seis meses de teoria na [escola de música B]. [...] na [escola de música B] eu fiz seis meses de transversa junto com teoria, que é bem mais forte. Daí, eu fiz direto vestibular (C1, ENT., EI, p. 4).

Ao relembrar esse período de sua aprendizagem musical, Júlia demonstra ter uma percepção crítica sobre sua formação, que é influenciada pela sua formação docente no curso de licenciatura. Nessa retrospectiva, ela destaca aspectos já comentados como: 1) o predomínio da execução musical em detrimento das atividades de apreciação, composição e improvisação; 2) a ênfase na leitura musical e no repertório a ser executado; 3) a aprendizagem musical passiva e dependente dos professores e 4) a falta de reflexão sobre a *performance*, o que implica, também, a falta de integração entre teoria e prática e entre técnica e execução musical.

Apesar de sua percepção crítica, Júlia demonstra ter um grande vínculo afetivo com a escola de música A. Ela reconhece as limitações de sua formação musical naquele ambiente, e destaca o contexto social da escola e a interação afetiva entre professores e alunos como os principais elementos que fundamentavam a motivação e o ensino e aprendizagem musical.

[A escola de música A] é bem família, tu tens sempre uma turma, tu andas sempre com a mesma turma. Os professores são poucos, tu conheces todo mundo. [...] em um ano eu comecei a cantar no coral, daí tu conheces todas as crianças porque todos estão cantando no coral, então é bem bom lá (C1, ENT. EI, p. 5).

Para a estagiária, esse tipo de ambiente favorece o envolvimento afetivo e promove o gosto pela música, pois todos gostavam de estar ali e estudar música.

[Na escola de música A] às vezes a gente não tocava nada, mas a gente se sentia muito bem no lugar. [...] não tem uma pessoa que estude na [escola de música A] que desista porque não gosta de música. Lá, todo mundo gosta (C1, ENT.,EF, p.).

A vinculação afetiva baseada na interação social na aula de música como motivação do processo ensino e aprendizagem musical influencia de forma determinante a ação docente de Júlia. Segundo Tardif (2002) e Gauthier *et al.* (1998) e Tardif e Lessard (2005), a interação social é um elemento preponderante para motivar a aprendizagem. A experiência de Júlia no magistério reintera esse dado observado nas pesquisas educacionais em sala de aula.

Júlia frequenta o curso de magistério paralelamente às suas aulas de música na escola de música A. Nesse ambiente de formação docente ela relata que teve algumas aulas de música. Segundo ela, essas aulas eram rudimentares (apreciação musical intuitiva e iniciação a flauta doce) e não atendiam às necessidades e às demandas pedagógicas das professoras generalistas⁸⁹ em formação.

[...] as aulas eram: ouvir uma música e desenhar o que tu achavas que era a música. [...] Às vezes, quando ele levava flauta e tal para ensinar (as gurias compraram flauta), [...] me chamando para tocar, porque só eu tocava, as outras não aprenderam nada. A aula era só um período para contar, ninguém estava muito a fim de aprender. [...] na verdade, elas até queriam trabalhar, todas nós trabalhávamos em educação infantil, talvez quisessem letra de música, não sei! Porque elas, para ensinar música, não queriam mesmo. Então, ele tinha que ter visto que tinha que dar uma aula de maneira funcional: música para descer a escada, música para almoçar, música para qualquer coisa (C1, ENT. EEM2, p. 108-109).

A experiência musical de Júlia no magistério aponta para a necessidade de integrar as áreas de formação de professores generalistas e a área de formação de professores de música como sugere Bellochio (2000, 2001). O fato da formação musical das professoras generalistas ser inexpressiva e pouco significativa para a sua prática docente não estimula a sua aprendizagem musical e, conseqüentemente

⁸⁹ O termo professoras generalistas está sendo usado para identificar os professores, na sua maioria do sexo feminino, que atuam na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Antes da Lei 9394/96, os professores generalistas eram formados no segundo grau com a habilitação Magistério e/ou em cursos de pedagogia com habilitação em educação infantil e/ou séries iniciais. Na atual LDBEN/96 recomenda-se que a formação desses professores se dê nos cursos de graduação na universidade ou na modalidade Curso Normal Superior.

o ensino de música em suas turmas de educação infantil e ensino fundamental séries iniciais.

A formação generalista de Júlia é relevante para a sua opção profissional consciente pelo curso de licenciatura em música. Em seu relato, ela enfatiza sua vocação para o magistério. A escolha pelo curso de música veio naturalmente como um desejo de conciliar os seus estudos musicais com a “paixão” pela docência:

Aí eu escolhi fazer [o curso de música] porque também não tinha outro para fazer. Pedagogia eu já tinha estudado a grande maioria das coisas no Magistério. Nosso Magistério é de quatro anos e meio, então é grande, é uma faculdade. Aí, eu preferia me especializar, até porque eu estudei música a vida inteira [e] não ia largar (C1, ENT., El p. 6).

No curso superior de música, a estagiária confronta seus saberes musicais prévios com os saberes musicais instituídos no ambiente acadêmico. Esse conflito a faz questionar a qualidade de sua aprendizagem musical, pois ela identifica os limites tanto de sua aprendizagem musical prévia quanto de sua educação básica. Segundo ela, a sua formação musical apresentou lacunas que se tornaram evidentes no curso superior de música. As lacunas se relacionam, de forma geral, com conhecimentos teórico-musicais específicos como teoria musical e história da música. No entanto, ela demonstra interesse e persistência para superar suas próprias deficiências e é motivada pela crença pessoal de que o professor de música ideal precisa desenvolver, principalmente seu conhecimento musical.

História eu fiquei viajando nas aulas. [...] e o que eu aprendi eu aprendi barroco, que é a parte mais que pega da flauta. [Foram] as únicas provas que eu fui bem. Nas outras eu fui na média. [...] Aula de Teoria! Eu sou surda, porque nunca me ensinaram a [ouvir]. Eu nunca ouvi nada harmônico sempre toquei só flauta, sozinha: eu e minha turma toda tocando em uníssono. Então, nem sabia que existia harmonia, fui aprender isso na faculdade também. Tocar com acompanhamento, só na faculdade também. Então, na verdade, para mim foi um choque. [...] Harmonia, eu fui mal em todas as cadeiras. Forma e Análise [...] eu gosto muito da aula, eu presto muita atenção, mas [...] muita coisa eu não consigo pegar. O que eu acho muito ruim. Como é que eu vou dar aula se eu não sei? Então, é o que me motiva a estudar (C1, ENT. El., p. 8-9).

A valorização dos saberes musicais disciplinares e da *performance* na formação do professor gera uma tensão com relação aos demais saberes necessários para a prática docente, o que retorna a questão fundamental: o que o

professor de música precisa saber para ensinar? Que saberes musicais fundamentam o repertório base de conhecimentos do professor de música? Esse conflito é vivenciado por Júlia na sua formação musical. Ela demonstra essa tensão em dilema pessoal que oscila em desenvolver saberes para ensinar na escola, desenvolver saberes musicais para formar instrumentistas e/ou desenvolver saberes para a *performance*.

Eu quero muito estudar flauta. Eu quero ser uma boa professora de flauta mesmo. Não é o que eu mais gosto. Eu gosto mais de musicalização de criança pequena, mas eu acho que professor tem que, querendo ou não, ir para o palco e tocar, mostrar que sabe tocar. Não digo ser um bacharel, um solista, um virtuose não, mas conseguir tocar. Passar estudando o resto da vida instrumento. Aprender outras coisas (C1, ENT. EI, p. 17).

A ênfase na *performance*, aparentemente contraditória com a crítica que ela faz de sua aprendizagem musical prévia, centrada na *performance*, apresenta vários aspectos significativos para entender a construção dos saberes docentes dos estagiários e o corpo de concepções sobre docência e aula de música que permeiam a aquisição e mobilização desses saberes.

Um desses aspectos, corresponde à tensão entre os cursos de bacharelado e licenciatura: quem sabe tocar? O modelo de execução musical vigente nos cursos superiores de música provoca a discriminação entre os alunos de bacharelado e os de licenciatura, como comenta a estagiária:

Sem contar o preconceito dos colegas: se tu fazes licenciatura é porque tu és ruim. Quem sabe tocar faz bacharelado, quem não sabe faz licenciatura. (C1, ENT., EI, p. 9)

Essa tensão gera uma concepção de *performance* que é reproduzida nas escolas específicas de música, como identifica Júlia em sua formação musical prévia e descarta outros tipos de práticas musicais como: a música popular, a música de outras culturas e as habilidades de improvisação musical, arranjo e composição. Por outro lado, Júlia reconhece que esses saberes da formação musical acadêmica (ênfase nas disciplinas teórico-musicais e na *performance*) não preenchem suas demandas de conhecimento musical para ensinar. Embora ela considere importante que o professor de música atue como instrumentista, por exemplo, Júlia se ressentida da ausência de uma aprendizagem musical direcionada para atividades de

composição, improvisação e arranjo. Segundo ela, as mudanças no mercado de trabalho do educador musical têm exigido que ela procure outras formas de aquisição de saberes musicais, conhecimentos que estão sendo vivenciados na sua prática docente, principalmente em contextos divergentes da sua aprendizagem musical.

[No projeto social] as crianças: “toca aí, vamos ver que acorde ele toca?” “Sol, lá? Toca aí um sol”, e todo mundo toca: sol, si, ré, “enlouquecidamente”, eles vão muito mais atrás do que eu. Eu fico toda preocupada, se vai combinar ou não. Eles vão tocando, se não combinam eles fazem como se fosse uma nota de passagem e vão passando e vão. Eu, não! Fico apavorada para eu tocar! Essas coisas, eu acho que é bem praticar. Lá no [projeto social] está sendo muito bom. Até a coisa de postura: de eles tocarem e tal eu ter que me fingir popular. É horrível! E eles todos tocando “musiquinha” popular e eu fingindo que eu sou, mas eu não sou. [risos]
[...], e eu para compor, eu sou muito travada, até para coisas deles [dos alunos]. Porque eu acho que foge muito do que sempre aprendi. Sempre aprendi a ler, só toco o que está escrito. [...] Mas, eu acho que essas coisas melhoram com o tempo e estudando (C1, ENT. EEM1, p. 34-35).

Durante o curso, ela comenta que teve algumas disciplinas que propunham atividades de composição, como compor melodias para coral e arranjos musicais para atividades de ensino e aprendizagem musical. Entretanto, Júlia entende que essas atividades não chegaram a lhe dar segurança e desenvoltura para desenvolver composição com os alunos. Ela percebe a sua dificuldade pessoal para compor e reconhece que ela interfere na sua ação pedagógica.

Eu ainda acho que trabalhar composição é difícil, porque eu tenho dificuldade em compor. Eu acho que eu ia ter que compor, para poder perder o preconceito (C1, ENT. EEM1, p. 33).

Portanto, Júlia considera que o seu desenvolvimento musical deve ser contínuo ao longo de sua carreira profissional como musicista e professora de música, sendo fundamental para a sua prática docente. Em vários momentos, esse desejo é explicitado e mostra a maturidade e a conscientização da estagiária sobre os benefícios e os limites de sua formação acadêmica.

Eu só quero não parar de estudar [...] A última coisa que eu quero é me acomodar (C1, ENT, EF, p. 205).

[...] meus professores lá, onde eu aprendi, onde eu estudei música, são todos assim, se formaram na faculdade e acabou. Estão lá iguais. [...] Tudo bem que eles comentavam que, na época, eles saíam da faculdade tocando

sonata. O marco da faculdade era conseguir tocar uma sonata e a gente entra [na faculdade] tocando sonata. Porque se tu não sabes tocar sonata não entra no vestibular. Tudo bem que as coisas mudaram, mas se eles tivesse[m] continuado estudando, tinham se mantido sempre por cima. E não, na verdade, só são muito professores, mas não músicos. E eu não quero ser assim, se eu vou ensinar música eu quero no mínimo estar sempre em curso, por dentro da história (C1, ENT., EF., p. 207).

Em síntese, a formação musical de Júlia privilegiou, basicamente, a execução instrumental, com ênfase no estudo de repertório musical e na leitura de partitura. Esse tipo de formação, embora dominante nas escolas de música brasileiras, não habilita o aluno para realizar outras práticas musicais como composição, improvisação e apreciação musical, segundo o sentido dado a essas atividades por autores como Swanwick (1994, 2003) e Elliott (1995,2005).

Em seu relato, Júlia reconhece os limites e possibilidades da sua formação musical, e percebe a influência da mesma sobre sua concepção de ensino e aprendizagem musical e sobre a configuração de seus saberes docentes, como veremos a seguir.

5.1.1.1 Os saberes da experiência como aprendiz de professor e como professora de música

Em 98, quando eu passei para o segundo grau, fiz magistério, que eram quatro anos e meio. [...] eu comecei a dar aula de música nas creches por que, como eu não podia ficar a tarde inteira numa escola, podia só um dia, por exemplo, daí eu ia dar aula de música. [...] Acabei pegando o gosto e eu já tocava flauta (C1, ENT. EI, p.6).

A experiência como aluno e como professor, anterior ao curso superior de formação de professores, é considerada uma forma de saber pré-profissional (TARDIF, 2002). A literatura na formação de professores (CALDERHEAD, 1987; SHULMAN, 1986, 1987; GARCIA, 1999) e no campo dos saberes docentes (GAUTHIER *et al*, 1998; PIMENTA, 1999; ALTET, 2000; TARDIF, 2002;), destaca a importância da experiência como aluno e como professor na configuração de imagens, concepções e saberes sobre a docência e o processo de ensino e aprendizagem musical. No relato de Júlia, parte da sua experiência como aluna de

música já foi comentada no item anterior. Portanto, a seguir eu descrevo a sua formação docente a partir de sua experiência como aluna de cursos de formação de professores e de sua experiência como professora. A experiência como professor é destacada por Pimenta (1999) como um elemento em crescimento na formação de professores no Brasil, pois muitos licenciandos são professores atuantes na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental como ocorre com Júlia.

Na experiência de Júlia como aluna de cursos de formação de professores (magistério e licenciatura), destaco a aquisição de saberes pedagógicos, de saberes pedagógico-musicais e de saberes das ciências da educação, como também a socialização profissional no contexto da instituição formadora. Da mesma forma, a experiência de Júlia como professora é interpretada a partir do relato de sua prática docente em creches, no ensino fundamental, em escola de música, em projeto social e em aulas particulares de flauta doce.

No caso de Júlia a experiência como aluna de magistério e como professora de música se iniciam no mesmo período. A estagiária começou a trabalhar como professora de música em creches durante a sua formação no curso de magistério. Essa experiência é autônoma e extracurricular, caracterizando uma aprendizagem fundamentalmente prática. Portanto, seus saberes docentes foram construídos no dia a dia, de acordo com as demandas e situações que vivenciava no contato concreto com as crianças nas cinco creches que atuou. Seu aprendizado envolveu: 1) a inserção no contexto físico-social da creche; 2) a interação social com os profissionais (diretores, professoras e monitoras) e as crianças (do berçário, maternal e pré-escola); 3) o autoquestionamento sobre sua ação docente e 4) a busca por embasamento teórico e por atividades práticas a serem adaptadas e aplicadas na sua ação pedagógica. Nesse período, Júlia procurou fundamentar sua prática com conhecimentos pedagógicos e pedagógico-musicais, principalmente com relação à faixa etária que estava trabalhando. Como fonte de referência teórica e prática, ela destaca: 1) a literatura da área pedagógica e da área musical; 2) o conhecimento pedagógico adquirido nas aulas do magistério e 3) o conhecimento prático construído no contato cotidiano com as situações pedagógicas nas creches.

[...] eu dei um ano só [de aulas] nessas creches. Eu tinha cinco creches, eu ia todos os dias, um dia em cada creche. Teve creche que eu dei aula em berçários. [Foram todos] cobaias, coitados! Que tudo o que eu não sabia fazer eu aprendi a fazer lá. Com bebês eu fazia [aulas]. Fazia [aulas] com maternal e tinha aquela [turma] pré-alfabetizada, pré-escola, jardim. Que foi o ano que eu usei só o que eu tinha aprendido no magistério, que eu sabia fazer com os “pequeninhos”. O Magistério, também, [era] voltado de 1ª a 4ª. Mas, tudo o que eu tinha lido para criança pequena eu adaptei pra música e fui fazendo. [...] eu fui lendo, comprei um monte de livro de música na pré-escola, fui fazendo por mim (C1, ENT., EI, p. 12).

Júlia relata exemplos de atividades musicais e procedimentos pedagógicos realizadas nas creches, que eram baseados em: 1) estimulação sensorial (motora, visual e sonora); 2) iniciação às qualidades do som; 3) experimentação instrumental; 4) atividades de canto e 5) introdução aos nomes das notas musicais.

Com os berçários eu cantava, fazia movimentos no corpo. As monitoras me ajudavam com balão, essas coisas bem visuais. Levava sininho, baquetas, essas coisas para eles fazerem. Com uns, um pouquinho maior, a gente cantava muito, e daí tocava instrumento de percussão, instrumentos de corda, instrumento de sopro, levava as minhas flautas, eles tocavam em todas as flautas. Coisas assim, e depois, sempre desenhava tudo que a gente tinha feito. E no jardim, já ensinava nome de nota, diferença de timbre, de altura, essas coisas assim. E foi tudo mais ou menos, eu adaptava, pensava como é que rolava alfabetização ou a linguagem e adaptava para música (C1, ENT. EI. p. 12).

As atividades musicais relatadas por Júlia são consideradas básicas e características da musicalização infantil. Apesar de Júlia considerar sua prática “experimental” e os alunos “cobaias”, ela comenta que se preocupava com o planejamento das atividades e refletia muito sobre os procedimentos pedagógicos realizados e resultados alcançados. Para a estagiária, a experiência docente nas creches foi “válida” e apresentou aspectos “positivos” e “negativos”. Júlia destaca os seguintes aspectos positivos: 1) a sua preocupação com o planejamento e organização das atividades a serem realizadas; 2) a sua busca por fundamentação teórica; 3) o seu contato com diferentes contextos educacionais e 5) o conhecimento prático adquirido na interação nas aulas.

[...] eu vejo que muito do que eu fiz, por mais intuitivo que tenha sido, deu certo. Muita coisa que eu fiz foi certo. [...] Muita coisa eu fiz errado também, que hoje, eu até conto que eu dei para os meus alunos primeiro as baquetas, do berçário. Então, eles sacudiam para cima as baquetas. Aí eu ensinei que tinha que baixar a mãozinha e, até que, sei lá, depois da terceira, quarta aula quando a gente cantava, eles conseguiam bater as baquetas no chão. Por que no início eles só conseguiam balançar. E, depois eu dei o sino. Eu devia ter feito o contrário, por que daí eles batiam o sino

no chão. Aí eu tive que ensinar que o sino se sacudia para cima. [Risos]. Esse tipo de coisa agora eu penso: “que [tipo] de movimento eles vão fazer com esse instrumento?” Antes de [eu entregar]. Mas, se não tivesse acontecido aquilo, mais dia menos dia eu tinha que fazer, por que nenhum livro está escrito: “dê primeiro o sino e depois uma baqueta”.

[...] Eu tinha um caderno para cada creche, para saber bem o que eu tinha que fazer em cada uma. E, eu acho que eu me organizei muito bem, eu acho que eu me saí muito bem. [...] Claro teve muita coisa errada porque eram cobaias, coitadinhos! Mas, eu lembro de muita coisa positiva (C1, ENT., El., p. 14 - 15).

Percebo, que a experiência docente nas creches ainda se reflete na prática atual de Júlia. O conhecimento prático adquirido influencia a sua visão sobre a importância e o valor da aprendizagem musical na educação básica. Para Júlia, a aprendizagem musical realizada na educação infantil repercute na musicalidade das crianças e contribui com o desenvolvimento musical posterior. Nessa fase da escolaridade, Júlia defende a aula de música como atividade lúdica e válida um de seus princípios pedagógicos básicos: os alunos devem, principalmente, “gostar” da aula de música

E eu tive alunos nas creches, também no jardim, que agora são meus alunos na 4ª série. Eu vejo que eles, por mais que tenha sido um ano de aula, eles têm uma coisa musical que muitos outros não têm. [...] Têm também um gosto, uma coisa, conhecem termos às vezes, conhecem instrumentos e os outros não conhecem. Então, eu acho que foi muito válido [as aulas nas creches], tem muita coisa que eu uso. Tem muita coisa que eu lembro só para não fazer. [...] Eles adoravam a aula, que eu considero muito importante, mesmo que às vezes não seja muito musical. Mas tenha sido uma aula só de coordenação motora por exemplo, no fim, mas através de música. Mas, pelo menos, eles gostavam muito. Se um dia tiver que perguntar: “você quer estudar música?” Eles vão dizer que sim. Não pela música talvez, mas porque era muito divertido. Eles gostavam muito da aula. E eu acho que foi muito positivo (C1, ENT., El, p.15).

Como aluna de magistério, Júlia realizou atividades de estágio nas séries iniciais do ensino fundamental. Ela relata dois tipos de atividades: os “pré-estágios”, que consistiam em observações de aula alternadas com regência de aulas e o estágio como regente de turma no último semestre do curso. Em seu estágio como regente, Júlia assume uma turma de 3ª série numa escola pública de periferia.

[...] no quarto ano a gente fazia muitos “pré-estágios”: numa semana tu observavas uma turma, depois davas dois dias de aula; aí observavas de novo e depois dava uma semana de aula. Então, no quarto ano eu dei muita aula só pelo magistério. E daí, depois, no meio ano seguinte eu dei aula para uma 3ª série. Daí era minha turma, eu ia todos os dias (C1, ENT. El., p. 12).

A experiência docente de Júlia, nesse estágio, foi significativa para a aquisição de saberes com relação ao planejamento das aulas e a gestão de classe, em que se destaca a interação social no contexto escolar. Em seu relato, a estagiária enfatiza: 1) o contato com a realidade sócio-cultural dos alunos, diferente de seu contexto sócio-cultural; 2) a interação com os pais dos alunos, momentos em que a estagiária percebia uma relação de respeito pelo seu “status” como professora; 3) a importância do planejamento sistemático para definir os objetivos, ou “pensar no porquê das coisas” e para avaliar “por que aquilo funcionou, por que aquilo não funcionou” e 4) a interação com os alunos na sala de aula, quando Júlia reflete sobre a relação entre o conhecimento da matéria a ser ensinado e o conhecimento pessoal e interpessoal associado a comportamento e atitude.

[No estágio do magistério] a professora [comentou] que tinha pouco conteúdo que eles tinham aprendido, que eles aprenderam no meu seis meses um quarto do conteúdo e nos outros seis meses três quartos do conteúdo. Mas que estava todo mundo feliz por que as crianças tinham começado a bater na porta, pedir licença, sentar sem brigar e coisa assim. Tudo bem, eu demorei muito mais tempo para ensinar o conteúdo, mas eu ensinei um monte de coisas que vão ser úteis na vida deles, entendeu? [...] Se eles conseguem trabalhar em grupo, não se matavam. O aluno que é hiperativo pegava o dicionário, para não bater nos outros e eu ficava dizendo palavras difíceis para ele procurar. Coisa que nenhuma professora, nem na 1ª, nem na 2ª, nem na 3ª eles conseguiram fazer. Eu fiz com eles. Tudo bem, pode não ser que, o meu objetivo não foi atingindo, mas quantos outros às vezes. Então essas coisas foram muito boas no período de estágio (C1, ENT. El., p. 226-227).

Os saberes práticos adquiridos na experiência docente prévia de Júlia ao curso de licenciatura serão, posteriormente, mobilizados e validados no diálogo com os saberes disciplinares da formação inicial e nas atividades docentes subsequentes, realizadas no contexto curricular e extracurricular de sua formação docente.

Efetivamente percebo que as experiências de ensino e aprendizagem musical nas creches e no magistério estimularam e influenciaram a opção de Júlia pelo curso de licenciatura em música. Contudo, ela percebe sua formação acadêmica como uma repetição de saberes pedagógicos já estudados e assimilados no magistério. Júlia entende que o conteúdo psicopedagógico que se repete é, geralmente, teórico e desvinculado da realidade de sua prática docente. Ela destaca a dicotomia entre

teoria e prática na formação docente e observa a necessidade do curso superior estar articulado com a realidade das escolas.

[...] mas didática [da música] foi meio decepcionante, porque os primeiros dois semestres que eu tive de didática foi só Piaget. E, era sempre a mesma história, tudo o que eu já tinha estudado. Eu achei que ia ser bem direto: música. Eu achei que eu entender, que eu ia para as minhas creches dar minhas aulas e ia ser perfeito. E não foi. Não falava nada de prática, era sempre a mesma história do Piaget, sempre. Depois, teve uma parte, no final do segundo semestre do primeiro ano, que a gente falou do desenvolvimento ainda na barriga da mãe. A gente falou um pouco mais específico, que eu gostei, mas de resto o primeiro ano foi [repetição]. Depois, no segundo [ano], que a gente começou a compor para crianças, fazer música para criança, aí falar mais mesmo, como ensinar. Porque o primeiro ano foi [desestimulante]. Só que eu sabia que eu queria dar aula, por que eu gosto de música e aquela coisa de Piaget toda eu já sabia, então eu pensei que eu não estava muito fora, do mundo de dar aula. Mas, foi decepcionante, primeiro semestre, assim de [universidade]. Tanto que a minha irmã também fez, só que minha irmã não fez magistério, não é paixão da vida dela dar aula que nem a minha. Mas, ela largou por que ela não suportou os dois primeiros semestres. E, na minha turma também, [entraram] trinta para licenciatura e depois [ficaram] dez (C1, ENT.EI, p. 9).

As cadeiras pedagógicas cursadas na Faculdade de Educação, também, são percebidas como “decepcionantes” e pouco significativas. O relato de Júlia enfatiza, novamente, a necessidade de relacionar teoria e prática e demonstra a urgência por conhecimentos que a habilite para o mercado de trabalho.

Eu fiz Didática Geral, na Faculdade de Educação. [...] Que também foi minha decepção enorme por que eu achei que, finalmente eu ia aprender de novo. Porque ali, tudo bem se elas são mais voltadas a música. Mas lá, foi decepcionante, por que a aula, a [professora] deu duas aulas, depois cada colega que dava uma aula para gente. Como tinha o pessoal da Educação Física a gente fez jogos, depois tinha o pessoal da Psicologia que fazia mestrado em educação, aí a gente fez coisa de Psicologia. Eu dei uma aula de uma “musiquinha”. Cada um fez uma aula e acabou a aula de Didática. Resumindo, não aprendi nada. Agora estou fazendo Organização da Escola Básica que é das leis . Essa é interessante até, por que se tu vais fazer um concurso, uma coisa é bom (C1, ENT. EI, p. 11).

Com relação à sua formação docente, Júlia considera que tem mais facilidade com o domínio do conteúdo pedagógico, por causa dos saberes adquiridos no curso do magistério. A familiaridade pedagógica, no entanto, está relacionada com os conhecimentos essencialmente teóricos, pois tanto na sua formação docente no magistério quanto na formação docente na universidade Júlia se ressentia da integração teoria e prática.

No curso de licenciatura, como atividades de prática de ensino, Júlia relata que realizou: 1) observação de aulas de música; 2) oficinas de música e 3) a regência de aulas de música na atividade de estágio. As observações de aula foram feitas: na creche da universidade; na escola de música “A” onde iniciou sua aprendizagem musical e no ensino fundamental. Ela considera as atividades de observações relevantes e significativas para sua formação docente, principalmente nas ocasiões que pôde observar a ação pedagógica de professoras em contextos educacionais semelhantes aos de sua própria experiência docente. Às observações previstas pelo currículo do curso, Júlia acrescenta a observação da prática de seus próprios professores, o que vai ao encontro da literatura que explicita a importância dos modelos de nossos professores na formação docente. Na observação da prática dos outros, Júlia destaca: 1) a conduta dos professores; 2) a utilização de material didático-pedagógico; 3) os procedimentos pedagógicos realizados e a gestão de classe.

[...] sempre que tu podes ter contato com outro professor, é bom. [...] Aí tem umas coisinhas que tu aprendes, nem que seja a atividade que ela está fazendo, no mínimo, o material que ela usa, qualquer coisa. E eu acho que podia fazer bem mais isso na faculdade, na verdade. Por que os professores que eu observo são os meus. [...] Eu estou sempre observando o que a professora está fazendo, do jeito que senta e tudo. Por que eu sento na mesa para dar aula, faço umas coisa assim e depois eu penso “por que eu fiz isso?” E quando eu olho para os [meus] professores, tem o lado bom, também, como eu observo tudo eu penso “ eu nunca vou fazer isso, eu nunca vou fazer aquilo”. [...] Eu não sei dos meus colegas se eles aprenderam tanto, mas eu aprendi milhões de coisas só olhando os professores darem aula. [Eu] acho que se a gente tivesse oportunidade, em todos os semestres, de fazer no mínimo umas duas observações, ir mesmo em campo olhar, eu acho que ia ser muito bom (C1, ENT., EF. p. 216).

Da mesma forma que em seu curso de magistério, Júlia concilia sua frequência no curso de licenciatura com sua prática docente em diferentes espaços de educação musical. Essa dupla atividade, aluna e professora, já ocorria antes de seu ingresso na universidade como foi relatado anteriormente. Ela ministrou aulas de música em escola de música, no ensino fundamental, em aulas particulares e em projeto social.

Na escola de música “A”, onde iniciou sua aprendizagem musical, Júlia trabalhou como monitora durante dois anos. Na docência em música, é comum a iniciação profissional estar vinculada ao próprio contexto de aprendizagem musical

(CERESER, 2003; MATEIRO, 2003). Júlia considera a experiência docente durante sua aprendizagem docente significativa para a consolidação de seus saberes musicais, que fazem sentido na prática. Esse pensamento reforça a crença que o professor “tem que ‘saber’ para ensinar”.

Eu era monitora da orquestra mirim, [...] do coral infantil, [...]e da orquestra infanto-juvenil. [...] Foi a época que eu aprendi mais na vida, por que ela [a professora titular] dizia: “Julia, tu vais à salinha com o naipe do ‘não sei o quê’ e estuda tal compasso”. E eu ia, no corredor estudando, por que eu não sabia também. Eu estava no mesmo nível que eles. Eu entrei [no curso de licenciatura] no mesmo nível que eu estava [na escola de música “A”]. Eu ia, no corredor, pensando “agora eu tenho que saber para poder ensinar eles.” Eu levava para outra sala, me matando, ritmo e coisa, tudo o que eu não aprendi em TP, eu aprendi lá. Chegava lá, na sala, e às vezes um dizia assim, “mas ‘ssôra’ tem uma coisa estranha”. [Risos] Daí eu ficava: “meu Deus!”. Batendo o pé e tal até que eu. “Ah, sim claro!” Mas, foi tudo assim: na loucurada! (C1, ENT., EEM2, p. 112).

Júlia ao verificar a importância do conhecimento do conteúdo musical a ser ensinado revela, na verdade, a diferença entre a compreensão do conhecimento musical para ensinar e a aquisição do conhecimento musical para a execução. Ela ao ensinar descobre a necessidade de ter outro entendimento do conteúdo musical, o que para ela é um enriquecimento do seu próprio conhecimento musical. Desse modo, ela identifica uma inter-relação entre o desenvolvimento musical para ensinar e o desenvolvimento de sua própria aprendizagem musical. Nesse sentido, ela constrói a sua compreensão sobre o conhecimento musical que é essencial ou básico para a aprendizagem musical dos alunos e, desse modo, como deve ensiná-lo. Essa conscientização, aos poucos, é incorporada aos seus princípios pedagógicos sobre ensino e aprendizagem musical e compõe parte de seu repertório de conhecimentos para ensinar.

Nesse processo predomina a aprendizagem tácita e Júlia aprende fazendo de acordo com as situações problemas e as demandas na escola, sem orientação sistemática sobre como proceder, sem discutir suas dúvidas e sem refletir sobre sua prática.

[...] Ninguém nunca me perguntou [se eu sabia]. Teoricamente, como eu [es]tou [no curso superior] eu sei. Também, nunca me perguntaram se eu sei dar aula. Às vezes, era assim: “Júlia, vai faltar uma professora de flauta, tu dá aula?”. “Dou”. Chegava lá, na hora, eu pegava o “Pedrinho”, exatamente como eu aprendi e ensinava para eles. [...] o que eu tinha para aprender lá eu aprendi, é uma bolsa [muito boa], tu trabalhas com tudo: faltou professor de canto, dei aula de canto um tempinho e tal. Também não

sabia nada. Aprendi [fazendo], coitadinhos, cobaias! E lá, foram 10 anos de [escola de música], com certeza, o que eu fiz em dois anos. Foi. Rendeu o que eu não aprendi em dez. Porque eu tinha que saber. [...] E, tudo no “chutômetro”, sem saber nada. Aos pouquinhos, lá, eu dizia “Professor, fiquei em dúvida em tal coisa”. E o professor: “Sim!”. Eles sabem! Mas, eles são tão acostumados a mastigar tudo para nós, que eles mastigavam até para mim a monitora. Nunca discuti nada (C1, ENT. EEM2, p. 111-113).

No ensino fundamental, Júlia relata que ministra aulas no Colégio “P” há pelo menos três anos (referência época coleta de dados, 2005). A sua contratação, como professora de música, foi efetivada por causa de seu curso de magistério. Ela relata que a escola precisava de um novo professor de música para auxiliar o professor efetivo da escola. No início de seu contrato, Júlia relata que assumiu turmas na educação infantil e dividiu uma turma de segunda série com o professor da escola. Júlia comenta que não sentiu dificuldade em ministrar essas aulas. Ela destacou que a escola utiliza um livro didático que auxilia no planejamento e organização das aulas e, quanto aos alunos e às festividades da escola, ela afirma que dividia a responsabilidade com o outro professor. Assim, pôde ter uma visão externa sobre o processo de ensino e aprendizagem musical na escola. Essa avaliação externa lhe deu tranqüilidade para, no ano seguinte, assumir todas as aulas de música do colégio, uma vez que o professor teve que deixar as aulas na escola.

Eu dava aula só para metade da 2ª [série] e para os dois infantis. No ano seguinte, [...] perguntaram se eu topava dar aula para todos. Aí, eu topei, e, quando eu entrei lá, a vantagem foi que eu consegui ver toda aula de música de fora. Porque os pequeninhos era pra fazer musicalização, tinha livro para eles desenharem, tinha figurinha, tinha um monte de coisa no livro. Na verdade, eu fiquei bem apoiada, não tinha muita dúvida do que fazer. A 2ª Série, quando tinha que se apresentar e coisa assim, eu tinha só a metade da 2ª Série. Então, como ele era professor titular, eu fazia o que ele queria e quem apresentava era ele. Na verdade, eu vi tudo de fora, mais ou menos. No ano que eu assumi, eu já tinha visto como é que era, foi bem fácil de trabalhar lá (C1, ENT. EEM2, p.114).

Júlia ministra também aulas particulares de flauta doce. Na época da investigação, ela relata que estava com dois alunos particulares: um menino e uma menina. Essas aulas são individuais e Júlia vai à casa dos alunos. A estagiária considera que o contato individual com os alunos permite desenvolver um trabalho personalizado, direcionado para os interesses e necessidades de cada aluno. Assim, apesar de semelhanças, o processo de ensino e aprendizagem musical de cada um apresenta particularidades de acordo com as características pessoais. No seu trabalho docente com esses alunos, Júlia mobiliza seus saberes experienciais, que

constituem uma amalgama de sua experiência como aluna de flauta doce, aluna do curso de licenciatura em música e professora de música. Portanto, ela procura ensinar de forma diferente do que aprendeu e mobiliza seus saberes docentes a partir de seus princípios e concepções sobre aula de música, a docência e o processo de ensino e aprendizagem musical.

[...] eu comecei a já ensinar [para a menina] escala, coisa assim, mas é tudo muito mais educação musical do que flauta. [...] a gente tocava um pouquinho e depois ouvia. Aí ouvia as formas num CD e depois procurava compor uma musiquinha com uma forma igual, coisas assim! Agora, ela já está muito a fim de tocar, só tocar, tocar, tocar (C1, ENT. EEM2, p. 186).

No período da pesquisa, Júlia estava substituindo uma colega nas aulas de flauta doce realizadas em projeto social na periferia urbana. O trabalho docente no projeto é muito diferente da experiência de aprendizagem musical de Júlia. Ele apresenta características de educação não-formal, o processo de ensino e aprendizagem musical é direcionado para a música popular, os alunos são estimulados em conjunto e a realizar improvisações e criações musicais.

Esses dias ele [o professor de canto] fez uma aula, a primeira aula depois das férias. A gente fez, todos juntos, por que o professor de percussão não ia, e daí, para que as crianças não ficassem um horário sem turma. [...] ele disse, “agora as crianças peguem a flauta e vamos tocar com a Julia” e eu: “Ah? O que tocar?” Não adianta, um cara tocando violão, eu não sei o que tocar. Daí ele disse: “vamos fazer, lá, si, dó. Vai aí professora”. E ria para mim, por que ele sabia que eu não sei fazer. Aí tu tens que te virar. Aí eu faço “lá, si, dó”, com as crianças e eles, vão mostrando. Claro, musicalmente eu sei que eu tenho conhecimento para isso, só que a gente é travado. E ao poucos vai. E é [muito bom], por que as crianças têm outra visão de mundo, de música. Lá o trabalho é muito bom. É bem diferente da [escola de música “A”] (C1, ENT. EF., p. 215).

Júlia associa a relação dos alunos com o fazer musical à formação musical dos professores, o que influencia a sua percepção sobre sua própria aprendizagem musical. O estudo formal na escola de música A, segundo ela, influenciou sua prática de ensino e aprendizagem musical, o que é contrastante com a formação musical informal dos outros professores.

[...] a minha formação foi toda certinha: ler partitura, fazer não sei quê. Então, tu vê, agora estou trabalhando no [projeto social], que é substituindo, a D.. E tem o M., que toca na noite, é outra vivência e o G., que toca percussão; ele é [autodidata] nem estudou música. Então, eles tocando, as crianças na hora assim: “Vamos inventar?” E, eles inventam, e sai, sabe? (C1, ENT. EEM1, p. 32).

Para Júlia, a experiência docente na educação não-formal tem sido relevante como parte complementar de seu “aprender a ensinar”. Nesse espaço educacional, ela tem a oportunidade de vivenciar na prática o conhecimento que não teve na sua formação musical e que reconhece como uma necessidade na sua formação docente.

Júlia considera a execução musical um saber fundamental para a docência em música, mas ela questiona a forma como a sua aprendizagem musical enfatizou a execução musical centrada no repertório em detrimento de atividades integradas de execução, apreciação, composição e improvisação. Esse tipo de conhecimento musical é, em sua opinião, relevante para preparar qualificar a formação do professor de música segundo as novas demandas da educação musical nas escolas.

A visão crítico-reflexiva de Júlia sobre sua formação musical e docente tem reflexos em sua prática docente. Observo que ela se esforça para transformar sua ação pedagógica e realizar atividades diversificadas e diferentes das vivenciadas por ela como aluna (esse fato é constatado nas aulas de seu projeto de estágio e nas entrevistas realizadas). Nessa sua busca para aprimorar sua prática docente, os conhecimentos pedagógico-musicais, adquiridos nos componentes curriculares de educação musical, têm norteado a sua reflexão tanto sobre a sua formação musical quanto sobre a sua ação pedagógica.

Então, [es]tá cada vez melhor o jeito de eu estou dando aula, porque estou começando a usar as coisas daqui [do curso de licenciatura]. Nunca compus com os meus alunos e aí agora, estou começando a compor. [...] a minha apreciação era uma coisa horrorosa, agora eu consigo fazer uma coisa mais direcionada pelo menos. Mais pelo que estou aprendendo. Ainda me sinto muito incapaz, de muitas coisas. Eu acho ainda que eu vou sair meio sem saber muita coisa que eu queria saber. Na boa eu achei que ia sair da faculdade sendo uma perfeita professora de música. [Risos] Mas, eu já vi que não vai dar (C1, ENT. El., p. 13).

A tensão entre teoria e prática e a tensão entre formação e atuação profissional norteiam a reflexão de Júlia sobre a sua formação e influenciam suas expectativas com relação ao seu desenvolvimento profissional como professora de música. Nesse conflito pessoal, os saberes musicais como tocar, improvisar, compor e saber analisar e apreciar o fenômeno musical são as atividades musicais centrais

dessas tensões, em que a questão é o “como” desenvolver e ensinar essas habilidades. Nesse sentido, Júlia manifesta o desejo de transformar sua formação musical e sua ação docente, integrando aos seus saberes experienciais prévios, como aluna e professora de música, novos saberes. Assim, a experiência de Júlia como aluna e como professora é fonte geradora de saberes experienciais, que são formados por saberes de diferentes origens (da prática, da formação docente no curso de magistério e no superior de licenciatura e da formação musical), conforme a Tardif (2002) defende. Esses saberes são construídos numa relação dialética com seus princípios, valores, crenças e concepções e nortearão a interação com o componente curricular estágio, com a escola e os alunos da 5ª série. Nessa dinâmica Júlia desenvolverá a sua ação pedagógica na atividade de estágio em música.

5.1.2 O componente curricular estágio: a socialização de saberes

Júlia, no primeiro semestre de 2005, estava cursando o primeiro semestre do componente curricular estágio, oferecido pelo seu curso de licenciatura em música. Até o ano de 2004, a disciplina era oferecida nos dois últimos semestres da graduação. A partir do primeiro semestre de 2005, a IES, onde Júlia está se formando, iniciou a implantação do novo currículo de graduação em música, de acordo com as exigências das novas diretrizes curriculares do CNE⁹⁰ (CP nº 1/ 2002, CP nº 2/2002 e Diretrizes Curriculares para o Curso de Música). Nessa proposta, a carga horária do estágio foi ampliada e a grade curricular do curso de Júlia definiu três semestres de estágio curricular supervisionado, a serem realizados nos diversos contextos de ensino e aprendizagem musical, com destaque para a Educação Básica. Júlia comenta que, como está concluindo seu curso no ano de 2005, adquiriu o direito à equivalência de disciplinas. Neste sentido, a atividade de estágio desenvolvida pela estagiária na época dessa pesquisa (primeiro semestre de 2005) corresponde ao nível dois de estágio pelo novo currículo. Segundo Júlia, a disciplina

⁹⁰ CNE: Conselho Nacional de Educação

Didática Geral, cursada anteriormente na faculdade de Educação lhe deu equivalência curricular com o Estágio I

Didática Geral foi cortado [do currículo], daí em vez de ter dois estágios tu vais ter três. Então eu estou fazendo pela primeira vez estágio, mas estou no estágio dois. Porque como eu fiz Didática Geral cortou meu estágio um, foi substituído (C1, ENT. EI, P. 11).

Assim, na época da coleta de dados, Júlia estava no segundo semestre da atividade de estágio. Na instituição formadora de professores de Júlia, a orientação de estágio é realizada coletivamente uma vez por semana segundo proposta da orientadora. Júlia explica que a professora do componente de estágio optou pelas orientações em grupo, porque a discussão sobre a prática de estágio de cada aluno é mais significativa, uma vez que, proporciona a socialização das experiências vivenciadas no estágio.

Não. Porque a [professora-orientadora] que ela ia testar essa orientação coletiva, porque dá mais resultado, assim, de um poder opinar no trabalho do outro (C1, ENT. EEM1, p.27)

A turma de Júlia era formada por licenciandos que já vinham desenvolvendo uma prática docente sistemática, principalmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Esse é também o perfil docente de Júlia, pois a estagiária já tinha cursado magistério e tinha uma considerável experiência como professora de música. Diante desse fato, a professora-orientadora permitiu que seus alunos realizassem a sua atividade de estágio nas suas próprias salas de aula. Isso possibilitou o desenvolvimento da reflexão sobre a própria prática docente, com características de formação continuada. Desse modo, cada aluno elaborou um projeto de estágio para ser aplicado em uma de suas turmas de aula de música, que foi discutido e refletido nas aulas coletivas, possibilitando a socialização e troca de experiências e saberes.

E os colegas, assim, tem uns que [o projeto é] na educação infantil, tem uns que é turma pequena, só de instrumento. Então é ... o grupo [discute]: eu não posso aplicar exatamente o que um colega faz, na minha turma, porque são turmas bem diferentes. Mas, a gente combinou que cada um ia fazer, nas aulas, alguma coisa para os colegas. Então, tem uma aula, que eu levo um relatório do quê que eu fiz e o quê que eu pretendo para próxima aula; daí, os colegas opinam, assim: "Ah, acho que não agiu direito aqui, ou deveria ter feito isso ou aquilo" (C1, ENT. EMM2, p. 27).

A partir da proposta de professora-orientadora, Júlia escolheu desenvolver seu projeto de estágio com uma de suas turmas de ensino fundamental da escola P., onde é professora de música há três anos. Ela escolheu trabalhar com a turma de 5ª série, que a estagiária conhece desde a 4ª série. Júlia alega que conhece todos os alunos, sendo que apenas alguns alunos são novos. Ela relata que o fato de conhecer bem os alunos a estimulou a desenvolver um projeto de estágio que lhe fosse desafiador. Além disso, a escolha da 5ª série para realizar o projeto é justificada pelas características da turma, que é considerada mais problemática e mais numerosa que as suas outras turmas de música. Segunda Júlia, a turma é grande - cerca de vinte alunos – e, alguns deles, não gostam de tocar flauta, situação que ela vem tentando mudar, conquistando os alunos para a aula de música.

Assim, o projeto de Júlia se desenvolveu num período de onze aulas e o tema gerador foi decidido no diálogo com a orientadora de estágio e nas discussões com os colegas nos encontros coletivos.

O tema escolhido para o projeto foi “músicas de propaganda de televisão” (C3, REL., p.2). O motivo gerador desse tema foi o interesse dos alunos na música do comercial do Guaraná Antarctica. As crianças tinham cantando essa música para o professor de Ciências. Ela, então, solicitou que os alunos cantassem para ela também.

Então, porque eles já tinham cantando pro professor de ciência uma música. Então, eu cheguei na aula e disse “Pô, vocês estão cantando para o professor de ciências e não [es]tão cantando pra mim, né? Que que é? Cantem pra mim” Ai, eles cantaram enlouquecidos a música do guaraná, que [es]tá na TV. Então eles adoram a música do guaraná (C1, ENT. EI, p. 20).

Na conversa com o colega, Júlia percebeu a motivação dos alunos e aproveitou a melodia como tema gerador do projeto de estágio. Seu principal objetivo era a discutir a função da música na mídia, no caso, o comercial de TV. Júlia pretendia que os alunos: 1) analisassem e identificassem a diferença entre *jingle* e música de fundo para a cena de comercial; 2) discutissem se a propaganda realmente ajudava a vender o produto e 3) criassem uma música para vender um produto.

Mas é sempre isso, comparar o quê que a música ..., se a música está seguindo a função dela mesmo, de vender aquele produto, se está ajudando ou não. Eles até já disseram algumas propagandas, que eles já viram que a música não tem nada a ver : “ah, a música não tem nada a ver com a propaganda”, sabe. Daí, já até perguntei: “Mas, será que o cara que fez a propaganda não pensou bem sobre a música, quem sabe tem alguma coisa a ver, vamos pensar e tal”. Eles disseram que essa semana iam ver a televisão muito, prestando muita atenção nos comerciais e tal. É essa a idéia, né vamos ver se dá certo (C1, ENT.EI, p. 22).

A estagiária pretendia, desse modo, desenvolver o senso crítico dos alunos com relação à propaganda e à sua veiculação na mídia. Para isso, ela planejou realizar atividades musicais de execução musical, apreciação musical e composição musical.

[...] eu acho que é um tema que eles gostam , então eu pensando em fazer tudo em cima disso. A composição... ,a parte de composição vai ser compor uma propaganda pra qualquer coisa que eles possam..., eles inventam uma música, daí, cantada. [...] Apreciação eles querem..., a gente, eu vou ver se eu levo várias músicas assim de outras culturas, para eles pensarem que tipo de produto a gente poderia vender com aquela música. E, execução a gente vai tocar a música do guaraná e cantar algumas outras que eles gostem mais. Pensei em fazer um *clip* também, escolher uma música, dar para eles e eles terem que fazer um *clip* com alguma coisa pra vender. Mas, é sempre isso: comparar o quê que a música..., se a música está seguindo a função dela mesmo, de vender aquele produto, se está ajudando ou não (C1, ENT. EI, p. 21).

Para elaborar o projeto, Júlia considerou alguns temas de interesse dos alunos, manifestados em questionamento feito pela estagiária no final da 4ª série. Os alunos responderam que tinham interesse em conhecer outros tipos de música e em realizar atividades de composição musical.

[...] aí, eu li algumas coisas que eles tinham me pedido no início do ano para estudar, eu sempre peço para eles disserem o que eles querem estudar, para eu dar uma olhadinha e eles tinham pedido pra compor, tinham pedido para anali[sar], para ouvir coisas diferentes, não sei!

Júlia alega que procura atender aos pedidos dos alunos, principalmente porque acredita que, ao realizar atividades musicais que despertem a motivação, ela possa desenvolver o gosto pela música. Assim, ela procurou unir os interesses de aprendizagem musical da turma, com o *jingle* que eles gostavam e com a discussão sobre a função da música na propaganda de TV. A TV, como veículo de informação e formação sócio-cultural, está no dia a dia das crianças e Júlia considerou que esta poderia estimular as crianças e ser um fio condutor para o desenvolvimento de seu

projeto de estágio. Desse modo, ela pretendia agradar a todos os alunos e desenvolver um trabalho crítico sobre a função da música na propaganda.

Então, eu pensei, talvez aproveitar como eles gostam e, todos vêem televisão compulsivamente, e tem alunos, nessa turma, que eu não consigo agradar. Tem dois alunos em especial, que não adianta, não importa o que eu faça, eles não, nunca gostam. Até tocam, mas assim meio obrigados e, “ai, quem não quiser não precisa”, “ai, ainda bem!” Sabe! Sempre tem, tem dois que são esses, que eu não consigo agradar e chegou a hora de cantar a música do Guaraná cantaram felizes e contentes, então eu pensei que fosse um assunto que fosse agradar todo mundo, primeiro isso. [...] Aí eu mostrei para [professora orientadora] várias coisas que eles queriam estudar e aí, ela me deu dicas de outros temas e eu vi que daquilo eu poderei fazer com os *jingles* das propagandas (C1, ENT., El., p.20).

Apesar de Júlia sentir dificuldades pessoais em compor, a sua professora-orientadora de estágio a estimulou a desenvolver atividades de composição e considerou que planejar e executar atividades de composição musical com seus alunos seria um desafio pertinente para o seu projeto de estágio.

E todo mundo fica em pânico, foge ao máximo da composição e eu, quando falei em composição para [professora orientadora], claro, ela ficou muito feliz, porque ia me obrigar a fazer. (C1, ENT. EEM1, p. 33).

A partir dessas escolhas e decisões, Júlia planejou o seu projeto de estágio em comum acordo com os alunos da 5ª série, a orientação da professora de estágio e com as idéias compartilhadas com os colegas.

5.1.3. O contexto escolar: a escola “P” e os alunos da 5ª série

No colégio eles têm livro de música, da 1ª a 4ª série, eu faço bastante coisa, [...] mas muito tem que ser do livro, porque os pais querem que cumpra todo o livro. [...] Daí, na quinta, sexta e sétima é sem livro. A gente trabalha mais ou menos o que eles querem trabalhar (C1, ENT. El., p. 13).

A Escola “P”, onde Júlia realizou seu projeto de estágio, pertence à rede particular de ensino e é freqüentada por alunos de classe média das redondezas. Sua localização fica num casarão reformado e adaptado para atender as necessidades de funcionamento da escola. As salas de aula de aula são pequenas, o espaço de circulação interna é estreito, alguns espaços são delimitados por

divisórias e o terreno possui uma grande área externa, no fundo do colégio, reminiscência de um jardim ou pomar, comum nas construções brasileiras.

O colégio mantém convênio com um grupo educacional que oferece um sistema integrado de educação básica, em que se destacam a proposta pedagógica, o material didático e o apoio à qualificação pedagógica dos professores. Júlia relata que o material didático é a principal orientação pedagógica dos professores que se guiam pelo conteúdo selecionado e pelas atividades propostas. As aulas de música também são contempladas nesse material didático, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª). A partir da 5ª série, a estagiária tem mais flexibilidade no seu planejamento, o que possibilita atender aos interesses dos alunos como: 1) executar músicas conhecidas e sucessos na mídia; 2) desenvolver atividades de composição; 3) cantar; 4) realizar pesquisas sobre temas musicais de interesse dos alunos.

Júlia afirma que para tornar as aulas mais interessantes procura mesclar atividades do livro didático com outras atividades e procura desenvolver atividades que os alunos escolhem.

No ano passado foi tudo muito confuso. Eles escolhiam as coisas a gente fazia e depois a gente parava. Aí, eles queriam estudar classicismo. Aí, a gente começava a estudar, daí eles se lembravam que já tinham estudado. Porque claro, como eles tinham feito os livros com outro professor. Daí, eles se lembravam: “Ah! Beethoven a gente já viu, então não!”. Então, estava meio atrapalhado. Este ano já estou trabalhando um pouquinho melhor, a gente [es]tá escolhendo e fazendo os que tem que fazer. Esse ano eles escolheram classicismo de novo. Daí esse ano, eles fizeram a tal da trilha dos compositores e tal (C1, ENT. El., p. 13).

Júlia tem um conhecimento crítico e reflexivo sobre o contexto administrativo e pedagógico da Escola “P”. Segundo o relato da estagiária, a aula de música na Escola “P” é vista, principalmente como atividade de animação das festividades escolares. Em vários momentos de seu relato, Júlia manifesta sua insatisfação com a forma que a administração escolar percebe o seu trabalho na escola e destaca: 1) que não é avisada, com antecedência, sobre as datas das apresentações musicais que ela deverá fazer nas datas comemorativas e outros eventos; 2) o desinteresse da coordenação pedagógica da escola em desenvolver propostas de interdisciplinaridade entre as outras disciplinas e as aulas de música; 3) a não

valorização do seu trabalho pedagógico em sala de aula; 4) o não reconhecimento da interação entre os alunos que ocorre nas aulas de música (o bom entrosamento nos trabalhos em grupo, por exemplo); 5) a desconsideração da administração pelos seus interesses profissionais na escola, que em vez de lhe ceder um horário para atividade de coral com as crianças, contrata os serviços de outros profissionais para oferecer oficinas de coral e de aulas de instrumento; 6) o desconhecimento dos administradores sobre o papel do professor de música na escola, o que provoca a demanda por atividades musicais que extrapolam a habilitação profissional da professora de música, como por exemplo, ministrar aulas de violão e teclado, instrumentos que Júlia não domina para ensinar .

A música ali, na escola, é vista para apresentar, então, elas não me perguntam. Elas mandaram, na primeira reunião do ano, fazer planejamento. [...] Aí, eu fiz o de março, e, em abril, elas disseram que eu não precisava fazer, porque era dia das mães, eu só cantava música do dia das mães e eu nunca mais levei planejamento e nunca ninguém me falou nada. Aí, sexta-feira teve reunião lá na escola, pedagógica. [...] Mas, a coordenadora pedagógica nem notou, aí sentou e as diretoras não estavam.[...] a 6ª série tem sete alunos, numa sala que tem vinte classes, eles sentam todos separados, se implicam a aula inteira. Na minha aula, eles são ótimos, eles se dão bem: tem uma menina que está aprendendo a tocar violão, às vezes, eu levo violão pra ela tocar, ela está aprendendo a tocar violão na igreja, então, normalmente as crianças dessa idade são preconceituosas. E ela me ensinou a letra, eu botei no quadro e todos cantam. Eles são amigos na minha aula. Na reunião pedagógica, todo mundo falou que eles se dão mal, que eles se implicam, que eles não querem fazer dupla; mas, na aula, eles fazem trabalho em grupo. Fizemos um trabalho de Classicismo, perfeito, todos: um fazia um compositor, outro fazia outro, outro fazia sobre século, o outro não sei o quê. Ficou um trabalho lindo, todos fizeram juntos. Eles não gostam de trabalhar em dupla e, quem dera, em grupo na aula. Aí, eu comentei, : “ah, tá, tá! Mas, tipo, música, ai, sabe! Fazer um trabalho de classicismo, qualquer um faz, sabe! [...] Se eles não sabem fazer uma dupla em Matemática, não adianta eles saberem fazer um grupo em Música. Se eles não sabem fazer um texto coletivo em Português, não adianta saber fazer um grupo em música e ponto, assim. Isso é claro. [...] No ano passado, elas tinham me pedido, no Natal do ano passado, se eu dava aula de violão, porque, para elas, é assim: se tu sabes tocar meia dúzia de acordes, tu dá aula de violão. “Ah, você dá aulas de violão?” Eu disse: “não”. “Ah, mas como? Tu tocas violão aqui na escola!” Eu disse: “sim, às vezes, eu tenho que estudar em casa, as coisas que vou tocar aqui com as crianças, não tenho condições de ensinar” e, tal. “Ah, mas, como não!? Tu não tocas?”e tal? “Tá, não, eu posso...,o que eu queria fazer era um coral”. [...] Eu disse pra elas: “Olha o R. é terrível, mas ele canta muito bem! Eu tinha pensado em fazer um coral” e tal e tudo. Aí, nesse ano, na reunião, vieram com uma escola de música, que a mulher ia organizar um coral, aula de teclado, aula de violino, aula de violão, ninguém me perguntou nada (C1, ENT.EI, p. 36-37)

Em seu relato, Júlia revela a situação indefinida que a aula de música ocupa no contexto escolar: comemoração de festividades? Entretenimento? Parte efetiva

do currículo escolar? A literatura em educação musical vem discutindo o tema e os pesquisadores têm tido interesse em investigar a opinião da comunidade escolar sobre as funções da música na escola (SOUZA *et al.*, 2002; HUMMES, 2004). Os resultados das pesquisas vão ao encontro dos dilemas dos professores e relatam situações semelhantes às de Júlia, o que de certa forma acaba isolando o professor de música na escola e o excluindo da prática educativa da escola. Essa situação também foi observada no relato de Emanuel. Transformar essa realidade tem se tornado um desafio para os educadores musicais e para os cursos de formação de professores. Como conciliar o ensino e a aprendizagem musical com a função animadora e “terapêutica” da música na escola? Como promover o prazer pelo conhecimento musical sem descaracterizar a qualidade lúdica da música? Essas tensões são vivenciadas por Júlia e outros estagiários e quando não refletidas podem provocar a evasão dos professores do contexto escolar (PENNA, 2003).

Portanto, como a própria estagiária afirma, a concepção da escola sobre a função da aula de música e o papel do professor de música na escola influencia o desenvolvimento de sua ação pedagógica e, conseqüentemente a mobilização de seus saberes docentes.

A turma da 5ª série

[...] entre a 5ª, a 6ª e a 7ª, a 5ª é a maior turma, então, eu escolhi a 5ª, porque, eu disse para [professora]: “Não vou escolher a turma que mais comporta, porque, daí também, não é justo, né” (C1, ENT. EEM1, p. 27).

Júlia escolhe realizar seu projeto de estágio na sua turma de 5ª série, na sua opinião: a maior turma e a mais difícil também. Nesse sentido, o a atividade de estágio representa um desafio: trabalhar atividades que não lhe são familiares, como a composição com um a turma que ela considera problemática.

A turma de 5ª série é formada por dezenove alunos, sendo seis meninos e treze meninas. Os alunos e alunas têm em média dez anos, alguns têm nove anos e Júlia relata que eles ainda são pequenos e infantis. A aula se inicia no primeiro

tempo às sete horas e quarenta minutos e termina às oito horas e trinta e cinco minutos, no total de 50 minutos de aula. A frequência às aulas, no período de observação foi constante, com uma ou outra ausência de alunos. Apesar de Júlia considerar a turma difícil e muito falante, durante as observações de aula, os alunos se mostraram interessados e participativos. Os incidentes em sala de aula como por exemplo, as dificuldades de relacionamento entre os alunos nos trabalhos de grupo, são situações problemas que ocorrem normalmente nesse tipo de atividade pedagógica.

Aqui o P., foi a tentativa..., que não deu certo, porque o P, que era o coordenador foi excluído do grupo (C1, ENT. EEM2, p. 119).

O aluno P., segundo Júlia, era um aluno problemático que ela não conseguia conquistar. Ele, de uma certa forma também se isolava dos colegas dificultando a sua interação na sala de aula. Júlia se preocupava muito com esse aluno e procurava envolvê-lo nas aulas de diferentes formas: incentivando a sua participação nas atividades coletivas; procurando entrosá-lo com os colegas nas atividades em grupo e protegendo-o das brincadeiras dos colegas.

Eee, a história do P, porque ele é um menino problema e eu ainda causei um problema pra vida dele, sabe! Não sei, se eu tivesse posto ele no grupo das meninas ia funcionar assim, porque, no dia da composição, ele também não funcionou. Falei um monte com a mãe dele até, no dia da entrega das avaliações agora, porque eu não sei o que fazer com o P! E ele não é um problema, na minha aula, ele é um problema na aula de todo mundo e eu acho que a escola é o lugar onde se ele não resolver agora os problemas dele, meu Deus! (C1, ENT EEM2, p. 120)

De modo geral, Júlia tem uma relação afetiva com os alunos e procura protegê-los e estimulá-los à aprendizagem. Essa característica da estagiária parece reproduzir sua aprendizagem musical na escola de música A, onde Júlia observou a presença de um sentimento paternalista por parte dos professores com relação aos alunos. A postura sócio-afetiva da estagiária parece ainda ser reforçada por sua concepção sobre a aula de música, em que o principal objetivo é criar um ambiente agradável e prazeroso para que o aluno aprecie e goste de música.

Na turma de 5ª série, Júlia além de P., destaca outro aluno problemático que merece sua atenção e afetividade: o aluno B.

[...] E ele [aluno B], não consigo achar nada que agrade e, isso eu acho que é uma coisa que agrada. Ele tocar ele não gosta, mas aí segunda feira eu disse para eles que eles tinham, como [a música] é só sol, lá, si, dó, ré a música inteira. A música nessa parte que eles gostam, eu fiz alguns irem lá na frente mostrar como era o sol, lá, si, dó, ré na flauta. E, aí ele foi, olhando para cima, meio assim sem vontade, tocou sol, lá, si, dó, ré e foi sentar. Mas, pelo menos ele participou, sabe? Então, ele está a fim [do projeto sobre música de propaganda de TV], eu sei que ele quer isso, então eu achei melhor.

Além disso, a turma da 5ª série, em termos de aprendizagem musical, é uma turma mista em que convivem alunos que têm um certo domínio de leitura musical e alunos novos que, ainda não tiveram aulas de música e não conhecem os códigos musicais. Contudo, a estagiária alega que os seus alunos que tiveram aulas de música no colégio têm também uma leitura musical incipiente e não gostam de tocar flauta. Para Júlia, o não gostar de tocar flauta está relacionado com a postura pedagógica do professor, no caso, o antigo professor de flauta do colégio. Ela afirma que está tentando conquistar os alunos e que esse tipo de situação não ocorre com os seu alunos mais novos, que estudaram somente com ela.

É que esses não começaram a tocar flauta comigo. Não fui eu que ensinei eles a tocar flauta, então é... É difícil, né, porque os pequenininhos têm o hábito de tocar direto, assim, eles adoram tocar. [...] E eles não gostavam. Eu comecei a dar aulas, dar aula para eles na 4ª série e eles têm aula desde da segunda, de flauta. Daí, tipo, no ano passado, ainda consegui conquistar alguns, tinha uns que não tocavam nada e tocaram alguma coisa até o ano passado. Porque eles...o professor...Quando eu entrei, eles comentaram que o professor não era legal, eles não se davam bem. Eles comentavam que as crianças não gostavam dele e tal. Daí, obviamente não gostavam de tocar flauta! (C1, ENT. EEM1, p. 60).

Portanto, a turma da 5ª série apresentava particularidades que representavam um desafio para Júlia e a estimularam a desenvolver o projeto de estágio.

As aulas de música são realizadas na mesma sala de aulas dos alunos. Júlia relata que a escola não tem uma sala apropriada para as atividades de música, apesar de lhe haverem prometido uma equipada com som e vídeo para suas aulas.

Porque no início do ano, eles disseram que a sala onde fica o som ia ser para eu dar aula.... Daí, agora disseram que não vai dar, porque tem o computador e tal. Mas fizeram eu catequizar todas as crianças primeiro, que todas as aulas a gente ia sair da sala em silêncio e ia para sala de música, tarara... tarara... Aí depois as crianças só diziam: "Ah! ssôra, e a sala?" "Ah, não vai ter" (C1, ENT. EEM1, p. 88-89).

Enquanto não há uma sala apropriada na escola, a sala da 5ª série é de tamanho médio, retangular, com aproximadamente 60m² (talvez 6m x 10m). De frente para os alunos tem um grande quadro negro, em que à esquerda fica também a mesa do professor (posição dos alunos, olhando para o quadro negro). As mesas e cadeiras dos alunos ficam posicionadas em fileiras duplas de frente para o quadro negro. A sala é bem iluminada: a luz natural é proporcionada de três janelas grandes à esquerda dos alunos e por iluminação artificial. Há ventiladores na sala de aula.

Durante o período da atividade de estágio, a filmadora foi posicionada no fundo da sala de aula, em cima de um armário que fica à esquerda dos alunos. A filmadora ficou fixa no tripé sobre o armário no fundo da sala: no canto da parede, no sentido da diagonal da sala para dar um ângulo maior de visão. A figura a seguir mostra a disposição das carteiras em fileiras duplas na sala de aula. Nas aulas seguintes, a disposição linear das carteiras foi substituída por outros tipos de formatos, como por exemplo, a forma em círculo. Esse tipo de formato melhora a interação da estagiária com a classe. Assim, a figura 30 a seguir mostra a disposição dos alunos na primeira e na segunda aula observada.

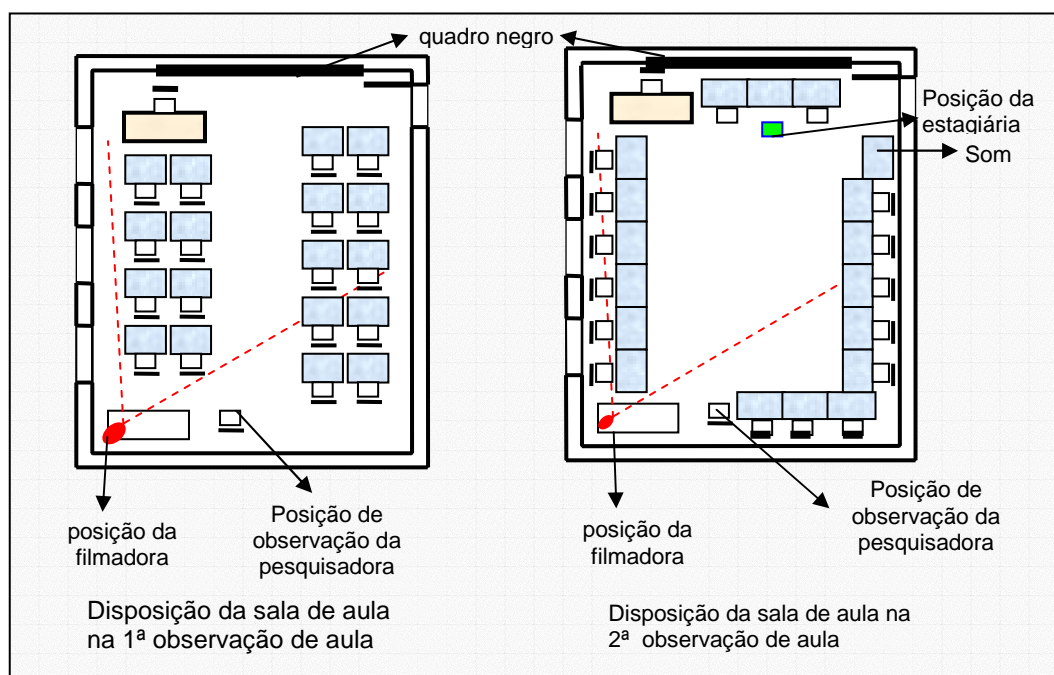


Figura 30: Planta baixa da sala de aula na turma de 5ª série⁹¹.

⁹¹ A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

Em síntese, para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem musical dos alunos Júlia utiliza várias estratégias como: variar as disposições das carteiras na sala de aula, para auxiliar nas interações sociais entre professor-alunos e entre alunos-alunos e estimular os alunos para as aulas de música, realizando atividades do interesse deles. Para isso, Júlia seleciona repertório de sucesso na mídia; canta e toca com os alunos; procura tratar os alunos com carinho, demonstra afetividade com relação aos alunos,

A seguir, apresento a ação pedagógica de Júlia, que é norteadada pelos princípios, concepções e saberes.

5.2. O desenvolvimento da ação pedagógica

O desenvolvimento da ação pedagógica de Júlia ocorre de forma semelhante ao desenvolvimento da ação pedagógica de Emanuel e compreende o período antes, durante e depois da ação ou, as fases pré-ativa, interativa e pós-ativa da ação pedagógica, em que o estagiário planeja suas ações, efetiva seu planejamento na interação com os alunos e reflete sobre as mesmas para (re)elaborá-las ou lhes dar continuidade (SHULMAN, 1986, 1987; ELLIOTT, 1995; GAUTHIER *et al.* 1998; ALTET, 2000; TARDIF e LESSARD, 2005). O processo de desenvolvimento da ação pedagógica de Júlia é, como o de Emanuel norteador por seus saberes experienciais, suas concepções sobre os fins e objetivos da aula de música na escola, seus princípios pedagógicos e pela socialização e mobilização de saberes no contexto formativo e interativo do estágio (com o componente curricular e com a escola). Esse repertório de conhecimentos e concepções determina suas escolhas e decisões antes, durante e depois da ação. Contudo, o fato de Júlia ser a professora de música da Escola P. onde estagia, implica que a estagiária tem um conhecimento mais aprofundado sobre os seus alunos e sobre a proposta pedagógica e curricular da escola. Nesse sentido, sua fase pré-ativa no estágio está integrada ao seu planejamento anual para a 5ª série. A seguir relato o desenvolvimento da ação pedagógica de Júlia conforme foi observada por mim e relatada pela estagiária em suas entrevistas e relatórios de estágio.

5.2.1. A fase pré-ativa: o planejamento da ação pedagógica

A fase pré-ativa da ação pedagógica ou fase de planejamento representa um processo de seleção, transformação e adaptação de conteúdos de ensino, de programas escolares, de objetivos, etc, em saberes a serem transmitidos e construídos pelos alunos (SHULMAN, 1987, 2004; GAUTHIER *et al.*, 1998; TARDIF e LESSARD, 2005). O projeto de estágio de Júlia apresenta essa dinâmica cognitiva e envolve as dimensões macro e micro do planejamento. Portanto, o seu projeto de estágio apresenta princípios e objetivos gerais a serem atingidos, como também,

objetivos específicos, atividades, procedimentos e estratégias de ensino e aprendizagem musical para cada aula de música. O projeto temático é um guia que orienta a ação pedagógica de Júlia, podendo se modificar no decorrer do desenvolvimento da interação social na sala de aula e das situações pedagógicas inusitadas e imprevistas que ocorrem. O processo de adaptação do planejamento às situações na sala de aula é dinâmico e evidencia a reflexão-na-ação e o ciclo reflexivo da estagiária: reflexão-ação-reflexão-nova ação.

5.2.1.1. As características do planejamento: o projeto de estágio

[...] eu já dava aula para eles [a Turma da 5ª série] e nunca fiz projeto com eles, nunca escolhi um tema para fazer um projeto, ao mesmo tempo, fiz magistério, com isso, eu sabia fazer isso, mas nunca pensei em fazer (C1, ENT. EEM1, p. 26).

A principal característica do planejamento de estágio elaborado e desenvolvido por Júlia está na sua fundamentação pedagógica: a opção pelo desenvolvimento de um projeto de trabalho musical (Anexo B). A estagiária relata que o projeto em si, como eixo de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem musical, é uma experiência pedagógica nova, embora já tivesse tido contato com esse tipo de planejamento de ensino e aprendizagem no curso de magistério.

No caso de Júlia, a elaboração do projeto temático possibilitou a articulação entre seus princípios pedagógicos, os interesses de aprendizagem musical de seus alunos e a orientação formativa do componente curricular estágio. Ela opta por trabalhar com os alunos o tema “músicas de propaganda de televisão” (C3, REL.I, p. 2), visando desenvolvê-lo a partir de atividades musicais de composição, apreciação, execução e atividades extramusicais.

[...] eu fiz com [os alunos] um levantamento do quê que eles queriam aprender: uns botaram composição, outros botaram coral. Botaram umas coisas bem soltas, mas não um tema para projeto. Mandei para [professora orientadora] tudo o que eles tinham me dito e ela disse para, quem sabe, eu procurar fazer um projeto sobre composição, já que eles queriam. [...] a gente conversou na aula [nos encontros coletivos de estágio] de talvez partir

do repertório [o] tema; do projeto ser um tipo de repertório para ser mais fácil, sair de música para já ir para música. E, como eles adoravam a música do “Guaraná”, eu escolhi fazer trilha, [...] e eu fiz uma lista de atividades sobre propaganda (C1, ENT. EEM1, p. 28).

Júlia escolhe o *jingle* da propaganda do “Guaraná Antarctica”⁹² como recurso motivador e estruturador da problematização do tema do projeto. O *jingle* era sucesso na mídia, sendo apreciado e conhecido pelos alunos (Anexo B – letra com cifras e partitura). A problematização temática levantada pela estagiária em sala de aula questiona a função da música na propaganda através do diálogo interativo com os alunos.

Mas é sempre isso, comparar se a música está seguindo a função dela de vender aquele produto, se está ajudando ou não. Eles [os alunos] até já disseram algumas propagandas que eles já viram que a música não tem nada a ver: “ah, a música não tem nada a ver com a propaganda”. Daí, já até perguntei: “Mas, será que o cara que fez a propaganda não pensou bem sobre a música? Quem sabe tem alguma coisa a ver, vamos pensar ?” (C1, ENT. EI, p.22).

A estagiária, em seu projeto, procura integrar a problematização temática com as diferentes atividades do fazer musical. Na execução musical, as atividades propostas se basearam na *performance* vocal e instrumental, na flauta doce, da melodia do Guaraná Antarctica. O projeto de estágio discriminava os seguintes objetivos específicos :

EXECUÇÃO:

- Manter ostinato rítmico.
- Conhecer padrões rítmicos.
- Propiciar que cantem com acompanhamento harmônico (C1, REL., p. 3).

Na apreciação musical, Júlia planejou articulou o caráter expressivo de músicas consideradas “estranhas” pelos alunos com o debate sobre a relação entre as músicas analisadas e cenas de propagandas imaginadas e criadas pelos alunos. Especificamente, o projeto de estágio apresentava os seguintes objetivos:

APRECIÇÃO:

- Perceber a importância e função da música para cativar o público da televisão para o produto oferecido nos comerciais.

⁹² Este *jingle* foi criado pela agência de propaganda Duda Propaganda para a AmBev com o tema “Brasileira é assim, se não existisse, tinha que ser inventado, que nem Guaraná Antarctica”, cuja idéia é associar o país com a imagem do guaraná, destacando pontos em comuns. A criação do comercial é de Ricardo Braga, Marcelo Kértész e Alexandre Lucas e realizado pela produtora Maria Bonita. Disponível em: www.abir.org.br/article.php3?id_article=1173.

- Reconhecer frases musicais e perceber prosódias.
- Conhecer músicas de diferentes origens, gêneros, instrumentações.
- Reconhecer diferentes funções da música (C1, REL., p. 2-3).

Finalizando o projeto, como atividade de composição musical, Júlia planejou a criação de uma música pelas crianças, como trilha sonora ou *jingle*, para vender determinado produto, também, idealizado pelos alunos. Essa atividade tinha como objetivos:

COMPOSIÇÃO:

- Produzir clipe, trilha e comercial com música, a partir do que foi analisado em aula.
- Criar comercial para músicas estranhas aos alunos (C1, REL., p. 2-3).

Além disso, Júlia seleciona objetivos não musicais relativos à interação entre os alunos e o desenvolvimento do respeito pelas diferenças musicais e pelo outro.

EXTRA-MUSICAIS

- Incentivar o respeito às diferentes maneiras de ouvir e entender a música.
- Despertar coleguismo
- Desenvolver autonomia, cada criança se sentir segura para dizer o que ouve e saber argumentar (C1, REL., p. 2-3).

Observo que a atividade de composição é inserida no projeto como objetivo final do processo de ensino e aprendizagem musical e para Júlia ela é eixo central do projeto por dois motivos: 1) os alunos manifestaram o desejo de compor nas aulas de música, é uma motivação e 2) a professora orientadora de estágio sugeriu que ela trabalhasse com composição como um desafio pedagógico. Como desafio, a composição tem um sentido duplo: é uma motivação para a estagiária, pois Júlia demonstra insegurança com relação à atividade de compor e representa um aprendizado docente, pois Júlia aprende na prática a trabalhar a composição com os alunos.

E todo mundo fica em pânico, foge ao máximo da composição; e eu, quando falei em composição para [professora orientadora], claro, ela ficou muito feliz, porque, ia me obrigar a fazer [composição] (C1, ENT. EEM1, p.33).

As demais atividades musicais planejadas, apreciação e execução musical, ficaram subordinadas e integradas ao processo de composição, estando articuladas com o conhecimento tácito dos alunos sobre a música nos comerciais de TV. A integração das atividades musicais (execução, apreciação e composição) com o conhecimento intuitivo dos alunos propiciou reflexões e modelos musicais para a criação final de uma música para propaganda de um produto idealizado pelos alunos.

E agora, [esse projeto] com a 5ª série, de primeiro ouvir, apreciar e depois fazer, tentar botar na prática [...] Hoje, nas apresentações [musicais dos alunos], as gurias disseram: “Ah, vamos fazer uma música calminha e leve, enquanto ela [estiver] comendo ‘Ferrero Rocher’. Na hora que elas [estiverem] brigando, [vamos] fazer uma música forte”. Eu percebi que, por elas ouvirem as coisas na apreciação elas conseguiram passar para composição (C1, ENT. EEM1, p. 33).

A temática em torno da música de propaganda de televisão e a opção por promover o fazer musical por meio da composição estabelecem um “fio condutor” para o plano de trabalho de Júlia. A coerência e a integração entre as aulas favorecem: a compreensão dos alunos sobre o conhecimento musical que estão vivenciando; a reflexão sobre a ação da estagiária; a compreensão sobre o processo de aprendizagem dos alunos.

Eu fiz uma linha para conduzir todas as aulas de todas as minhas turmas e eu noto que, como eu chego na aula já sabendo o que eu quero, eu noto que a aula rende muito mais. Por que, às vezes, as crianças mesmo não sabem aonde elas vão, não sabem o quê que vai acontecer. Assim, não. Se tu perguntas, eles sabem.[...] Às vezes eu perguntava um aluno: “O que a gente está trabalhando?” E, “sei lá, não sei”. Assim, não. Se tem um tema, pelo menos, para tu seguirem, eles sabem do quê que a gente está falando. [...] Até a gente [colegas na orientação coletiva de estágio] comentou de coisas das crianças virem na aula e dizerem: “Eu vi num comercial de televisão tal coisa”. De tu ouvires, prestar atenção na propaganda, em casa, e se lembrar da aula de música. Antes não tinha como, por que era tanto assunto solto, conteúdo perdido. Então, acho que isso mudou e não só para mim; mudou pra todo mundo [colegas no estágio]. Todo mundo comenta, que as crianças evoluíram com isso [projeto de trabalho] (C1, EEM1, p. 30)

A partir dessas características estruturais, Júlia elabora seu plano de trabalho no estágio que contempla as dimensões macro e micro do seu planejamento. No macro planejamento ela explicita seus objetivos gerais de ensino e aprendizagem, organizados por atividades musicais de composição, apreciação, execução e atividades extramusicais. Nos planos de aula, micro dimensão do planejamento, ela

define: 1) objetivos específicos de ensino e aprendizagem musical; 2) seleciona os procedimentos de ensino; 3) escolhe e organiza as atividades musicais a serem realizados; 4) seleciona e organiza os recursos materiais necessários para desenvolver as atividades (C3, REL, p. 1-27). O planejamento de Júlia é influenciado por seus saberes experienciais e suas concepções pessoais sobre a aula de música e o ensino e aprendizagem musical; por sua percepção pessoal sobre os alunos e a escola P. e pela orientação e socialização no componente curricular estágio. Os saberes mobilizados por Júlia são gerados na relação dialética entre a sua situação de ensino e aprendizagem musical, os seus saberes experienciais e os saberes mobilizados e socializados no contexto formativo e interativo do estágio.

5.2.1.2 O Projeto de estágio: princípios, procedimentos e avaliação

[...] aquela coisa de partir da música pra fazer uma aula. Isso não é óbvio, do óbvio, do óbvio? É a coisa mais óbvia do mundo. Eu nunca fiz. Nem nenhum colega meu (C1, ENT. EF., p.221).

O projeto de estágio de Júlia se fundamenta em princípios pedagógicos pessoais, identificados no seu relato, na observação de suas aulas e nas gravações de vídeos realizadas. Esses princípios foram construídos a partir de sua aprendizagem musical e de sua aprendizagem docente. Tais princípios compreendem: 1) “partir da música para fazer uma aula de música”; 2) manter um fio temático condutor do início ao final do processo pedagógico; 3) ouvir os alunos e identificar seus interesses; 4) desenvolver atividades pedagógico-musicais que integrem execução, apreciação e composição musical.

“Partir da música para fazer uma aula de música” se tornou para Júlia um “lema” de trabalho e um dos seus princípios pedagógicos mais importantes, principalmente a partir da orientação no estágio. Ela afirma que, nas primeiras aulas de orientação de estágio, quando a professora-orientadora propôs a elaboração do projeto de pesquisa, ela e os colegas se sentiam perdidos e não sabiam de onde partir: “do conteúdo? De um assunto? De um tema?” As respostas variaram, mas segundo Júlia, ninguém pensou em “partir de uma música”. Esse aspecto,

aparentemente óbvio para definir objetivos de aprendizagem musical, não o é para os estagiários.

“De onde nós vamos partir?” A [professora-orientadora] perguntou isso no semestre passado. Eu já tinha feito três anos de Licenciatura! “De onde vamos partir?” “Ah, não sei!” “Diga um assunto”. A gente diz qualquer coisa, “água, céu”, qualquer assunto que fosse ser. Ela: “quem sabe vocês me dizem uma música?”. “Dizer uma música?” [risos] “Uma música folclórica”. “Ah, sim!” “Então, porque vocês não partem sempre do repertório? Ah, vamos analisar o quê que o repertório tem de bom para daí tu escolheres quais vão ser os conteúdos.” Nunca tinha me dado conta, nunca! Eu dei cinco anos de aula errado. Errado não, tudo bem, eu fazia o melhor que eu podia, mas nunca me disseram (C1, ENT. EF., p. 221).

A relação entre determinado repertório musical e o conteúdo musical a ser ensinado parece não ser evidente para os estagiários. Assim, considerar o repertório musical, analisar que aspectos do conteúdo musical podem ser trabalhados a partir da seleção do repertório compreendem saberes pedagógico-musicais que parecem não fazer parte dos saberes docentes desses alunos. O repertório musical parece ser visto apenas como fim e não como meio para se desenvolver o conhecimento musical. Esse tipo de concepção de aula de música pode ser explicado pelo processo de aprendizagem musical vivenciado pela estagiária, em que se destaca a dicotomia entre teoria musical e execução musical ou entre pensar sobre a música e tocar um instrumento. O repertório é sempre o fim, ele não é analisado e compreendido como meio de aprendizagem do conteúdo teórico musical. Geralmente, as aulas de teoria e execução são dissociadas: o aluno estuda teoria musical para aplicação no repertório, mas o próprio repertório não é analisado e a teoria perde seu significado musical. Partir, pois do repertório significa uma outra perspectiva de ensino e aprendizagem musical que os estagiários não conhecem, pois não vivenciaram na sua formação.

O princípio da linearidade no ensino e aprendizagem musical é, também, destacado por Júlia como uma “novidade”. A estagiária relata, que na elaboração do seu projeto de estágio, procurou manter um mesmo “fio condutor” durante todo o processo, no caso, a temática sobre as músicas de propaganda e a função da música na propaganda de TV.

O princípio do “fio condutor” passou a integrar o seu repertório de conhecimentos docentes durante o curso de licenciatura, pois Júlia afirma que, anteriormente, sua prática docente era difusa e os objetivos não ficavam claros para os alunos.

E a coisa de ligar uma atividade na outra. Antes eu fazia: “Hoje a gente trabalha timbre, amanhã a gente trabalha apreciação”. Nada, sem analisar os timbres que a gente aprendeu na aula anterior. Eu tinha coisa que quero ensinar, mas às vezes chegava o final do ano, eu trabalhei um monte de uma coisa e não trabalhei outra e, no fim, tu vais perguntar para criança: “O quê que tu aprendeste?” “Ah, não sei. A gente ouvia música”. Não sabe aonde que vai chegar. E, para isso, mudou tudo (C1, ENT. EEM1, p. 30).

Júlia considera essencial ouvir seus alunos e respeitar seus interesses. Esse princípio se manifesta logo na escolha do tema do projeto: música de propaganda de televisão. O tema, como dito anteriormente, foi gerado a partir da preferência dos alunos pela música da propaganda do Guaraná Antarctica. Além disso, ele permeia todo o seu processo docente, durante as aulas do projeto de estágio e, também está incorporado ao seu repertório de conhecimentos. Júlia não concebe trabalhar temas e conteúdos que não irão agradar aos alunos. Para ela, esse princípio está diretamente relacionado com sua crença pessoal sobre a aula de música, que deve ser agradável, lúdica e dar prazer.

Meu principal princípio é agradar a todos de preferência. [Risos]. [...] É a parte deles se sentirem confortáveis. De, [es]tarem a fim. Meu princípio básico é que eles aprendam música sim, mas eu prefiro que eles gostem de música do que aprendam qualquer coisa! Então, se é para não gostar de tocar flauta, tudo bem, toca chocalho, desde que ele seja feliz na aula ali e a flauta não incomode. Esses dias um aluno meu disse: “Eu não gosto dessa música que a gente vai cantar para os pais!” “Tu queres sair para não ouvir?” “Quero!” “Então, tá!” Não vou ficar atordoando o guri com uma música que ele não gosta (C1, ENT. EF, p. 231).

Por outro lado, Júlia considera importante que os alunos diversifiquem seus interesses e desenvolvam outros conhecimentos musicais além dos vivenciados no seu cotidiano e no seu contexto sócio-cultural. Nesse sentido, ela afirma que estabelece “trocas” com os alunos: ela trabalha músicas do interesse deles e eles se mostram abertos para conhecer outras músicas, distintas do seu ambiente sócio-cultural, porém relevantes para a sua aprendizagem musical.

[Es]tou tocando “Festa no Apê” na flauta, [estou] tocando tudo que tem de mais moderno. Por que não adianta socar o que eu quero e eles não gostarem. Então, às vezes a gente faz combinações assim: “ah! vamos

tocar tal música”. “Mas a gente tem que tocar tal música que é do livro”. Que, por mais que não tenha que tocar do livro, mas eu acho que é importante, por que tem várias passagens, tem várias coisas que vão ser úteis em muitas outras músicas. Então, a gente combina assim. E eles nunca se importam de fazer o que eu quero, porque como a grande maioria dos professores não está nem aí para o que eles querem, então como eu [estou], eles fazem e não se importam. Isso é o mais importante: assim eu sempre ouço, tento o máximo fazer o que eles querem (C1, ENT. E1, p.16).

As aulas do projeto foram, por fim, concebidas dentro do princípio de interação das modalidades de composição, apreciação e execução musical (FRANÇA e SWANWICK, 2002). Nessa concepção de ensino e aprendizagem, composição, apreciação e execução musical são consideradas modalidades centrais para o desenvolvimento da compreensão musical e devem estar integradas na educação musical. Segundo França e Swanwick (2002):

[...] a apreciação nutre o repertório de idéias criativas e amplia os horizontes musicais. A composição oferece a oportunidade de selecionar e organizar estruturas sonoras, podendo desenvolver o pensamento musical. A *performance* apresenta sua própria natureza, procedimentos e produtos; integrá-los à composição e apreciação pode levar a um saudável equilíbrio entre atividades assimilativas e acomodativas (p. 37).

O diálogo entre essas três modalidades parece ser um dos objetivos de ensino e aprendizagem musical que Júlia se empenha em atingir. Durante seu processo docente, ela busca essa integração, principalmente com relação às atividades de apreciação e de composição: a apreciação, por exemplo, visa nutrir as atividades de composição com elementos musicais para serem explorados pelos alunos. A atividade de execução é realizada sob dois aspectos: atividades de execução do *jingle* do Guaraná Antarctica e atividades de execução das criações de propaganda dos alunos. Basicamente, essas atividades ficaram isoladas das demais atividades. A execução do *jingle* do Guaraná Antarctica se caracterizou como estímulo ao desenvolvimento temático do projeto de estágio e as criações de propagandas se constituíram o fim das atividades. Júlia não procura, por exemplo, apreciar as criações ou execuções musicais dos alunos.

A estagiária busca desenvolver esse princípio de integração das três modalidades de compreensão musical em sua prática docente, mas ela reconhece suas limitações em trabalhar com as três modalidades. Essa dificuldade tem origem na sua própria aprendizagem musical, em que a execução musical era o foco da

aprendizagem e a integração entre a composição, apreciação e execução não era objeto de ensino e aprendizagem musical.

Esses quatro princípios, comentados anteriormente, são amplos e abrangentes, mas fundadores de uma concepção pessoal de aula de música, ensino e aprendizagem musical e de docência, resultantes da experiência musical e docente da estagiária, da orientação de estágio e da sua interação social com o contexto escolar. Eles influenciam a seleção de atividades a ser realizada e a ação pedagógica da estagiária. Mas, a partir das observações realizadas na sala de aula e das entrevistas efetivadas, percebo que Júlia valida e “cristaliza” esses princípios pedagógicos a partir da relação dialética com: seus saberes experienciais prévios e tácitos como aluna e professora de música; a socialização de saberes com seus pares e a professora-orientadora e na interação e pós-ação de suas aulas, quando reflete na e sobre ação. Esses princípios pedagógicos são, portanto, modelados e (re)definidos no confronto com suas crenças pessoais, sua interação na sala de aula e na socialização na formação docente.

Seleção de conteúdos, atividades e procedimentos pedagógicos

[...] a parte de composição vai ser compor uma propaganda para qualquer coisa que eles possam..., eles inventam uma música, daí cantada. [...] Apreciação eles querem, eu vou ver se eu levo várias músicas de outras culturas, para eles pensarem que tipo de produto a gente poderia vender com aquela música. E daí, execução a gente vai tocar a música do Guaraná e tocar mais, cantar algumas outras [músicas] que eles gostem (C1, ENT. EI, p. 21-22).

No planejamento de Júlia, os conteúdos, atividades e procedimentos pedagógicos a serem desenvolvidos estão integrados aos objetivos específicos de cada modalidades de ensino e aprendizagem musical, de composição, apreciação e execução. Essas três modalidades do fazer musical têm como “fio condutor” da aprendizagem o tema “música de propaganda de televisão”. Portanto, como atividade de execução musical, os alunos aprendem e executam arranjo a duas vozes elaborado pela estagiária para o tema da propaganda do Guaraná Antártica (Sou filho do Brasil, Anexo B); nas atividades de apreciação eles analisam as

propagandas que estão na mídia e apreciam músicas consideradas “estranhas”, sugerindo cenas de comerciais para as mesmas; e, como composição musical eles criam cenas para músicas selecionadas pela professora e criam um *clip* musical, com cena e música para vender um determinado produto.

Júlia adota diferentes tipos de procedimentos pedagógicos no desenvolvimento das atividades descritas acima. A execução da música do Guaraná Antarctica segue dois procedimentos distintos: a aprendizagem auditiva e visual-gestual e a aprendizagem visual direcionada para a leitura do arranjo na partitura elaborada por Júlia. A apreciação musical é baseada no diálogo com os alunos, com o fim de identificar que aspectos musicais os alunos identificam nas músicas apreciadas e que tipo de imagem de produto ou de propaganda podem ser sugeridos pelas músicas. As atividades de composição foram dirigidas para dois tipos de situação: a criação de uma cena de comercial para as músicas selecionadas pela professora e a criação de um *clip* comercial, música e cena de comercial para vender determinado produto.

Quanto às estratégias de ensino e aprendizagem musical, Júlia elabora atividades que visem o trabalho coletivo e a interação entre os alunos. Nesse sentido, ela tem por objetivos extramusicais o desenvolvimento da autonomia, expressão individual e argumentação das crianças; o saber ouvir o outro; o respeito à opinião do colega e o “coleguismo” entre os alunos.

A avaliação no projeto de trabalho: os alunos e ação docente.

Em seu projeto de trabalho, Júlia não destaca atividades ou momentos específicos de avaliação da aprendizagem dos alunos. Ela não prevê nenhum tipo de avaliação, ou como e quando a mesma será efetivada.

A avaliação fica restrita, basicamente, a sua observação sobre a participação dos alunos. Júlia não elabora critérios objetivos sobre como avaliar essa participação e se restringe a registrar a presença em sala de aula, o cumprimento das atividades

propostas, a responsabilidade com as tarefas de casa e a freqüência com que o aluno leva a flauta doce para a sala de aula.

[...] o que eu falo para eles [com relação a avaliação] é que começa o bimestre eles têm dez. Todo mundo. E aí, conforme eles vão descumprindo os combinados, eles vão perdendo a nota deles. Porque eu disse para eles, é fácil: “vocês vão ter que segurar o dez de vocês. Se tudo que eu pedir, vocês fizerem e se mostrarem interessados, tem dez”. Só que aí é assim: “se eu peço flauta em dez aula, tu trazes só em duas, eu não posso dar dez, porque fulano trouxe a flauta os dez dias e ele tem dez também. Então eu tenho que tirar um pouquinho da nota.” E é esse o combinado que a gente tem (C1, ENT. EF., p. 211).

Esse tipo de avaliação, no entanto, não é rígida e apresenta aspectos subjetivos e afetivos que flexibilizam o julgamento da estagiária sobre o aluno e sua participação na sala de aula.

Só que, [quando] eu sento para dar as notas e penso: “ah, a G. coitadinha, é tão tímida, não sei quê, não sei quê lá, a mãe esquece”. Eu não consigo dar menos do que ..., entendeu? (C1, ENT. EF., p. 211).

Júlia considera que é muito “difícil” avaliar um aluno em termos de nota, principalmente se ele demonstra que não gosta de música e não gosta de tocar flauta. Ela reconhece que é importante avaliar, principalmente no sentido de verificar a aprendizagem dos alunos e a forma como ela, professora, está conduzindo o ensino. Mas, as questões de subjetividade, afetividade e sensibilidade, atribuídas à música, geram uma percepção geral de que o “fazer musical” não pode ser avaliado, principalmente de forma objetiva.

[...] eu entendo a importância da avaliação, porque é aquilo, tu tens os objetivos que tu alcançou: ou sim, não., porque? Isso é bom. O quê que eu tenho que continuar ensinando, o quê que eu tenho que parar, o quê que eles aprenderam? O quê que eu atingi, o quê que eu não atingi, é tipo assim, coisa às vezes eu não atingi, mas “que bom que eu não atingi, sabe? Isso era ridículo, eles terem que aprender ou às vezes tu passa dos limites da criança. Agora ter que dar uma nota para o aluno, eu acho muito horrível. Sabe, tu ter que dizer, “tu és um aluno oito”. Porque? Talvez ele seja o mais criativo de todos e na minha aula ele está com sono e não está afim. E tu tens que dar uma nota e é bem essa coisa, frustra a criança e nunca mais ela quer música (C1, ENT. EF., p.210).

Ela considera que não deve criar um clima de imposição e obrigação no fazer musical. Essa forma de conceber a avaliação está relacionada com sua concepção

de aula de música, que deve antes de tudo desenvolver o gosto e o prazer pela música, estimulando o aluno a ter motivação para estudar música.

Segundo Hentschke e Del Ben (2003) a dificuldade de avaliar em música está associada à “certas visões sobre a natureza da música, as quais postulam que a música é uma forma de expressão ou uma linguagem que fala à alma humana, que lida com emoções, sentimentos e dimensões pessoais” (p. 185). Esse pensamento gera algumas crenças sobre o ensino e aprendizagem musical como: a ausência de dimensões ou conteúdos musicais que possam ser avaliados e compartilhados; o respeito e o cultivo a individualidade de cada aluno; a expressão individual e única dos produtos musicais dos alunos, que dificulta o julgamento pelo professor.

A estagiária ao evitar avaliar seus alunos demonstra sua incerteza e indefinição quanto aos fins e objetivos da aula de música, bem como dos meios para desenvolvê-los. Numa aula de música o planejamento de atividades e objetivos e a avaliação dos mesmos não são dissociados. Para ensinar música, precisamos definir o que entendemos por música, seus conteúdos e a forma de vivenciá-los e avaliá-los (HENTSCHKE e DEL BEN, 2003). Portanto, no processo de ensino e aprendizagem musical os objetivos e a avaliação estão implicados e mobilizam saberes a partir de concepções de música e de aula de música.

5.2.2 A ação interativa: as aulas de música

A ação interativa corresponde às ações, comportamentos, atitudes e decisões tomadas pela estagiária na interação com os alunos em sala de aula, portanto, nesta pesquisa, ela é analisada a partir das situações de ensino e aprendizagem observadas e registradas em vídeo, que são também relatadas no relatório de aulas da estagiária e refletidas e discutidas nas entrevistas focadas com estimulação de memória. Nessas situações, dentre outras ações, Júlia: 1) organiza a sala de aula, os alunos e os recursos disponíveis para a realização da aula; 2) explica a atividade que os alunos irão desenvolver; 3) dialoga, questiona, responde, informa e corrige os alunos; 4) orienta e coordena o trabalho dos alunos; 5) procura soluções para os problemas e imprevistos que acontecem em sala de aula; 6) canta, toca flauta, rege, elabora arranjos; conduz a apreciação; 7) orienta a composição dos alunos; 8) comenta e avalia os trabalhos com os alunos; 9) determina atividades para serem realizadas extraclasse.

A etapa de ação interativa envolve, pois as funções pedagógicas de gestão do conteúdo e gestão de classe (GAUTHIER *et al.*,1998; ALTET, 2000) e, principalmente a interação entre elas, que denominei de gestão interativa classe-conteúdo. Essas funções perpassam todo o desenvolvimento do projeto de Júlia, que se concretiza: 1) no debate; 2) na reflexão coletiva sobre as atividades e 3) na realização de atividades de execução, apreciação e composição sobre o tema “a música na propaganda de televisão”. Por conseguinte, a sua ação interativa mobiliza seus saberes docentes e é orientada por suas concepções pessoais, identificadas nos seguintes princípios: 1) partir da música para fazer uma aula de música; 2) desenvolver o gosto e o prazer pela música e pela aula de música; 3) partir do interesse do aluno; 4) desenvolver o ensino e a aprendizagem musical a partir da integração entre execução, apreciação e composição; 5) desenvolver a interação professor-alunos e aluno-aluno no diálogo em sala de aula e no trabalho em grupo.

A seguir, descrevo a ação interativa de Júlia a partir de quatro temáticas de ensino e aprendizagem musical, formadas por um conjunto de situações

pedagógicas integradas e selecionadas como momentos significativos para a interpretação e compreensão de sua ação pedagógica.

As situações de ensino e aprendizagem musical, que serão relatadas, são distintas e complementares: 1) as aulas de execução instrumental e vocal, em que ocorre a sensibilização ao tema do projeto; 2) a apreciação musical de músicas estranhas; 3) a criação de uma cena de comercial a partir de músicas selecionadas pela estagiária; 4) a composição musical para uma cena de comercial de TV. Cada um desses episódios temáticos compreende, ou não, uma seqüência de aulas e de situações de ensino e aprendizagem musical, que apresentam como fio condutor a música de propaganda para TV. Júlia diversifica e modifica as atividades planejadas de acordo com as situações de ensino e aprendizagem imprevistas e inesperadas, mas procura manter o foco na música de comerciais e na integração entre as atividades de execução, apreciação e composição musical.

5.2.2.1 Primeira situação pedagógica: as aulas de execução instrumental e vocal

Considero a primeira aula de um projeto como sensibilização. Os alunos devem estar, a partir dessa atividade, voltados para o projeto. Escolhi uma música que já sei que toda a turma gosta, para iniciar as aulas do projeto (C3, REL I, p. 4).

Júlia afirma que as primeiras aulas do projeto formam um momento de “sensibilização” ou aproximação com o tema a ser trabalhado. Essa aproximação envolveu mais de uma aula e teve como tema focal a execução instrumental da melodia do *jingle* do guaraná Antarctica. Esse *jingle* é o motor e o estímulo para a problematização do tema central do projeto de estágio.

Nas primeiras aulas, Júlia canta a música da propaganda com os alunos, acompanhando-os ao violão; elabora um arranjo a duas vozes para a melodia do *jingle*; executa o arranjo a duas vozes, no canto e na flauta doce, com os alunos;

debate o conceito de *jingle* e trilha sonora em sala de aula e inicia o processo reflexivo sobre a função da música na propaganda de televisão.

O esquema a seguir, na figura 31, representa o conjunto de cinco aulas da sensibilização para o tema, sendo que, minha primeira observação foi realizada na sua quinta aula.

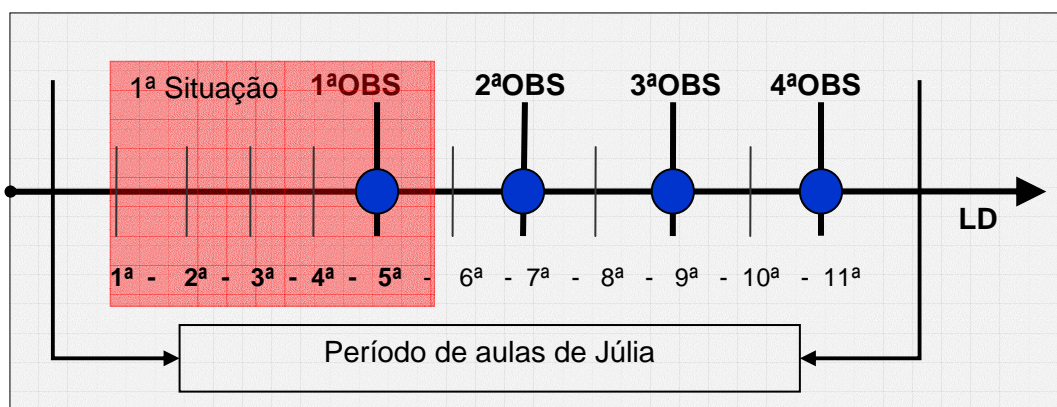


Figura 31: As primeiras aulas do projeto de Júlia⁹³

O arranjo a duas vozes, elaborado por Júlia, apresenta a melodia do *jingle* do Guaraná na primeira voz e, na segunda voz, um acompanhamento melódico, em que predomina um *ostinato* em síncopes de semicolcheias sobre a nota *sol* (Anexo B, arranjo). Apesar da segunda voz apresentar pouca variação de alturas, os alunos sentem dificuldade em executar a síncope. Júlia relata que logo percebeu essa dificuldade.

[Para executarem a síncope] Coloquei no quadro algumas subdivisões de 2 tempos, que auxiliariam na leitura da partitura [...] Juntos fizemos com palmas e com sílabas. Foi aqui que percebi, que talvez meu arranjo tenha ficado um pouco mais difícil do que eu queria (C4, REL EST, p. 8).

Essa situação-problema a levou a simplificar a execução do *ostinato*, substituindo a síncope pela unidade de tempo em semínima.

Na aula passada tiveram dificuldade só cantando e percutindo o acompanhamento, então achei melhor simplificar para que não fossem frustrantes as primeiras experiências (C4, REL. EST., p. 10).

⁹³ A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

Nas duas situações, Júlia estava preocupada em motivar os alunos: na primeira, o arranjo da segunda voz em síncope, visava valorizar a execução do *ostinato* pelas alunas novas que, ainda não dominavam a flauta doce; a simplificação do arranjo de síncope para semínima, na segunda tentativa, objetivou facilitar a execução, para que os alunos não se desestimulassem com a dificuldade rítmica apresentada anteriormente. No entanto, mesmo com o *ostinato* modificado, os alunos não conseguiram executar integralmente o arranjo na flauta doce. Júlia modifica a sua execução: a primeira parte da melodia é cantada e acompanhada pelo *ostinato* da segunda voz; a segunda parte da melodia, a estrofe final do *jingle*, é executada de memória pelos alunos na flauta, com o acompanhamento do *ostinato* na segunda voz (Anexo B, arranjo).

No desenvolvimento da atividade de execução vocal e instrumental do *jingle*, Júlia vivencia duas situações de ensino e aprendizagem importantes para o desenvolvimento de sua ação pedagógica: a leitura da partitura pelos alunos e o debate sobre o conceito de refrão.

Na leitura da segunda voz na partitura, Júlia estuda frase por frase do arranjo musical com os alunos. Depois de vinte minutos de leitura métrica, uma das alunas questiona a estagiária com relação às notas escritas na partitura. Ela então, percebe que os alunos não sabiam ler o sistema de pentagramas a duas vozes: os alunos liam a segunda voz de forma linear e contínua, eles não pulavam a linha da primeira voz.

Na aula passada, tinha colocado a letra da música no quadro e o ritmo do acompanhamento embaixo, para que, quando recebessem a partitura não tivessem medo de ler “tantas bolinhas” ao mesmo tempo. Porém hoje, depois de muito tempo, uma menina me mostrou que não pulava a linha da melodia [1ª voz] e, por isso, não estava conseguindo acompanhar a leitura. Logo, questionei e nenhum aluno estava lendo corretamente. Talvez, eu tivesse voltado para casa e eles até agora não soubessem fazer a leitura corretamente (C3, REL., p.11).

Essa situação, de certa forma, questiona a função da partitura para os alunos. Na observação da atividade, percebi que grande parte dos alunos não acompanhava a partitura, eles estavam aprendendo a execução da segunda voz por imitação e por repetição: Júlia lia com eles a segunda voz, estudava com eles trecho por trecho,

cantava as notas e demonstrava a posição das notas na flauta doce. O ensino e a aprendizagem eram, basicamente, de natureza oral e visual-gestual.

O conceito de refrão, por sua vez, é desenvolvido no diálogo entre a estagiária e os alunos. Júlia relata que questiona a turma, estimulando-os a refletir sobre o número de vezes que a música repetia a estrofe final. Os alunos identificam que a estrofe não se repetia e, após o debate, reconhecem que o trecho não era um refrão, mas o trecho da melodia que eles mais gostavam. Júlia, nessa situação, demonstra sua satisfação com a compreensão musical dos alunos e constata que houve uma aprendizagem musical envolvendo o conceito de refrão.

Eles me disseram “professora vamos tocar o refrão? O refrão é mais fácil”. E eu comentei na aula e, depois, me dei conta que aquilo não é refrão, só canta uma vez que nem o resto de toda música. Aí ontem de amanhã quando eu dei aula para eles [...], eu falei: “Ah, mas vão cantar tudo para mim”. Daí eles cantaram. “Cantem de novo” e aí cantaram. “Tá, mas qual é o refrão?” Eles: “Ah é isso”. “Mas o quê que é refrão?” “Ah, é a parte mais importante.” “Porque que essa é a parte mais importante?” “Ah, porque é a mais legal”. E eu: “tá, mas repetiu alguma vez? Canta duas vezes?” “Não”. “É um refrão? Não? É?”. Daí foi, foi e eles chegaram a conclusão que não era um refrão. Aí no final quando eu [es]tava saindo, eu disse para eles “ah então, semana que vem, tragam a flauta para o recreio, façam alguma coisa, mas semana que vem todo mundo tem que saber tocar esse refrão”. Eles: “professora não é o refrão é a parte que a gente mais gosta”. E eu “Ah, tá!”, sabe. [risos]. Então eles estão adorando essa idéia [propaganda de TV] (C1, ENT., EI, p: 20-21).

Esse tipo de debate interativo e reflexivo na sala de aula, é reproduzido pela estagiária para construir o conceito de *jingle* e trilha sonora na propaganda de TV. Segundo a estagiária, os alunos diferenciam imediatamente entre os dois: a música no *jingle* é feita “para o produto” e a música numa trilha sonora é a “parte musical para propaganda”.

O tema de casa foi fazer um levantamento de comerciais de televisão com *jingle* ou trilha sonora que chamasse a atenção deles [os alunos]. Logo surgiu a discussão sobre a diferença entre os dois. Alguns explicaram: trilha sonora – a parte musical da propaganda. *Jingle* – foi feito para a propaganda, para o produto (C3, REL., p. 6).

Essa diferenciação conceitual foi importante para a realização das atividades seguintes e inseriu os alunos no tema do projeto. Júlia comenta a motivação dos alunos para o tema e valoriza o conhecimento tácito que eles apresentaram no processo reflexivo em sala de aula.

E, depois a gente fez de [tarefa extraclasse] fazer um levantamento de músicas que tivessem visto na televisão. E, já na hora já saiu um monte que eles falaram: “ah, tem a música do carro, não sei quê, tem a música não sei quê”. Eles na hora já falaram qual era a diferença de *jingle* e trilha sonora e, sabe, saíram falando eles adoram.[silêncio] [...] eu acho que é um tema que eles gostam. Então, eu [estou] pensando em fazer tudo em cima disso [música de propaganda] (C1, ENT. EI, p. 21).

O diálogo é um processo importante para o desenvolvimento do processo reflexivo dos alunos e da problematização do tema do projeto. Júlia comenta que eles estavam ansiosos para falar sobre os comerciais que mais lhe chamavam a atenção na TV. O debate sobre esses comerciais procurou identificar a função da música nas propagandas e a forma como a música era enfocada: trilha sonora ou *jingle*.

Mas é sempre isso, comparar se a música está seguindo a função dela mesmo, de vender aquele produto, se está ajudando ou não. Eles até já disseram algumas propagandas, que eles já viram, que a música não tem nada a ver : “ah, a música não tem nada a ver com a propaganda”. Daí, já até perguntei: “Mas, será que o cara que fez a propaganda não pensou bem sobre a música, quem sabe tem alguma coisa a ver! Vamos pensar”. Eles disseram que, essa semana, iam ver a televisão prestando muita atenção nos comerciais e tal. É essa a idéia. Vamos ver se dá certo (C1, ENT. EI, p. 21-22).

5.2.2.2 Segunda situação pedagógica: a apreciação musical de músicas estranhas

[...] eu achei que [o projeto] foi muito voltado para apreciação, no fim. Minhas aulas foram, mais [apreciação]. Eu acho que, também, num projeto se usa mais a apreciação e, no próximo, eu uso menos! (C1, ENT. EEM1, p.115).

Nessa etapa de seu projeto de estágio, a estagiária realiza atividades de audição e apreciação de músicas consideradas “estranhas” pelos alunos e, durante a audição, eles debatem sobre as músicas e as possíveis cenas de propagandas sugeridas pelo caráter expressivo das mesmas. No decorrer das atividades são observadas características musicais do repertório como: instrumentação; letra das melodias; melodia; ritmo; timbre; andamento e caráter expressivo.

Nessas aulas, o diálogo interativo e a construção de conceitos musicais com os alunos fundamentam o processo de ensino e aprendizagem musical. A audição

das músicas estranhas é direcionada pelo diálogo de Júlia com a turma, visando estimular a criação de cenas de comerciais. As cenas são auto sugeridas pelo caráter expressivo das músicas, pelo ritmo do gênero musical, pela letra das músicas ou pela instrumentação.

O conjunto de atividades de apreciação foram realizadas em três aulas (6ª, 7ª e 8ª aulas do projeto), sendo que observei a sua sétima aula (2ª observação), conforme mostra o esquema da figura 32:.

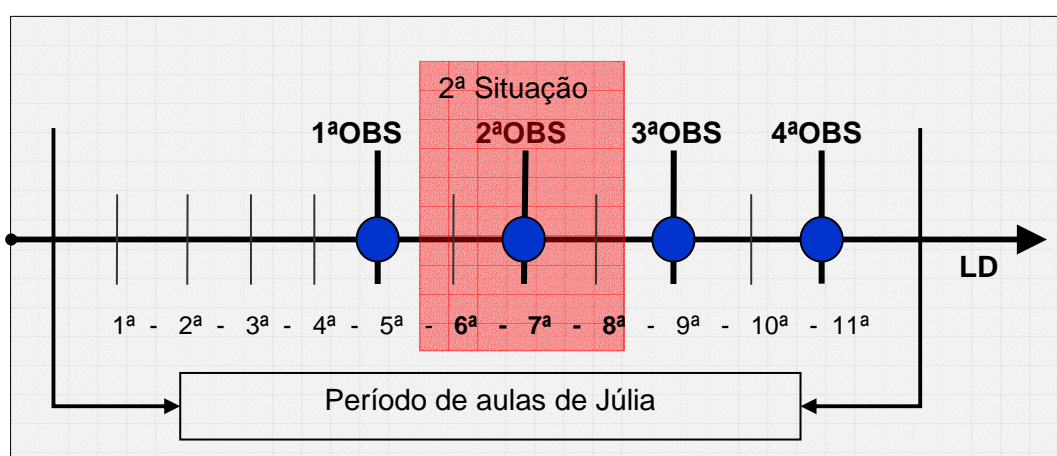


Figura 32: As aulas de apreciação musical⁹⁴

Para Júlia, é o momento de se desenvolver e aprofundar a discussão sobre a função da música na propaganda. Em seu relatório, ela aponta seu objetivo principal para a sétima aula:

Ouviremos as músicas trazidas na aula anterior [sexta aula]. Os alunos poderão sugerir comerciais, que poderiam ter a ver com aquelas músicas. Aproveitarei o momento para discutirmos as funções da música (C3, REL., p. 15).

Na sexta aula, anterior à aula observada, os alunos levaram os Cd's de música estranha, conforme solicitado como tarefa extraclasse pela estagiária. Júlia definiu música estranha como um tipo de música que soa estranha para o ouvinte: não é uma música que a pessoa não goste e nem uma música que a pessoa conheça, mas algo diferente que causa uma sensação de estranhamento, por isso é um conceito relativo e subjetivo.

⁹⁴ A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

Júlia: “Por exemplo, se por acaso a mãe, o pai, a avó, a tia ou a vizinha, ouvem uma música que vocês acham meio estranha, vocês não estão acostumados a ouvir.... Estranho não é de feio, ou de não gosto, estranho de não estão acostumado, nunca ouço isso...”.

Aluno G. “Axé” !

Júlia diz que Axé não é estranho para o aluno, porque ela coloca Axé na sala de aula e ele sabe que é “Axé”. Ela, então explica o que ela entende por música estranha:

Júlia: “O que é estranho? Eu botar uma música e vocês fazerem uma cara estranha: de não sei o que é isto, entendeu?” (C3, VE, OBS2, p.37).

A primeira aula de apreciação de músicas estranhas, Júlia ouve com os alunos todas as músicas (sete ao todo) e, segundo seu relatório, ela orienta o debate para seguintes questões: o gosto e preferência musical (se gostaram ou não da música ouvida); o caráter expressivo (se alegre ou triste); o andamento (se rápida ou lenta); a intensidade (se suave ou não); o motivo porque a música soava estranha (C4, REL., p. 14).

Nas aulas seguintes, a apreciação se concentrou na audição um número menor de músicas (quatro ao todo), para a análise e apreciação musical direcionada para a criação de propagandas de TV. Durante a observação da 7ª aula, foram ouvidas as seguintes músicas: um pagode, uma música de discoteca, uma canção italiana e uma música instrumental e vocal. As músicas escolhidas pareciam estranhas ao contexto cultural musical dos alunos: adolescentes de classe média.

A situação pedagógica dessa atividade consistia nos seguintes procedimentos: audição em silêncio de toda a música; questionamento sobre o produto que a música poderia vender; estímulo à idealização de cenas de propaganda e questionamento sobre o que, na música, motivou a escolha do produto e da cena de propaganda imaginada.

G. fica levantando o dedo para falar. Ele diz:

Aluno G.: “Profe, sabe que lembra? Parece uma loja de artigos religiosos africanos, aí aparece essa música: odim, odim...”. Ele cantarola, afinado, o que ele entende ser a letra da música.

Júlia: Artigos religiosos! [risos]

No vídeo, Julia enquanto G. fala, tira mais uma carteira da frente do quadro, e a coloca à sua direita. Ela pergunta:

Júlia: “vocês acham que uma loja de artigos africanos podia usar essa música como trilha?”. Os meninos concordam.

Alunos: “podia, podia, lógico” – destaca-se a voz de J.

Júlia: “quem diz que não?” V. levanta o dedo.

Júlia: “Por que?”, pergunta Júlia.

Aluna V.: “não tem nada a ver”, diz V. e gesticula movimentos com os braços, imitando dança havaiana e retruca:

Aluna V.: “poderia ser trilha de chinelo havaiana.”

C. na fila do lado esquerdo concorda: “éé, parece” (C3, VE, OBS2, p.43).

Esse tipo de diálogo se repete na apreciação de outras músicas. Durante minha observação, percebo que o foco principal da aula é o produto comercial e a cena de propaganda que pode ser sugerida pela música apreciada, . Há uma relação de subjetividade nessa apreciação musical, que envolve as características pessoais e sócio-culturais de cada aluno. São aspectos sensoriais, estimulados pela audição das músicas, suggestionados pela letra, pelo caráter expressivo, pela instrumentação e pelo contexto histórico, social e cultural das músicas. Esses elementos se manifestam na imaginação de cenas de propagandas, como o exemplo da citação acima. Nessa situação de ensino e aprendizagem, Júlia transmite a idéia de que a função da música nas propagandas está diretamente relacionada com essas qualidades musicais e sócio-culturais, o que influencia na venda, ou não, de um determinado produto.

A partir dessa concepção sobre a função da música na propaganda, Júlia define com os alunos dois tipos de utilização das músicas nos comerciais de TV: como trilha musical e como *jingle*. Esses conceitos foram formulados e discutidos nas aulas iniciais, sendo fundamentais no trabalho de apreciação e de criação de comerciais, em que a música é, basicamente, utilizada como trilha musical para a propaganda.

[...] eu acho que eles entenderam o espírito do negócio! Porque as propagandas que eles inventaram tinham bem a ver, mesmo, podiam ser bem as trilhas das propagandas que eles disseram [...] (C1, ENT. EEM1, p.86).

A relação música-propaganda é o fio condutor entre as aulas de apreciação de música estranhas e as aulas seguintes. Contudo, no desenvolvimento da apreciação, essa relação fica pouco reflexiva quanto aos materiais musicais e a expressividade, predominando a primeira impressão sensorial que a música provoca nos alunos. Ela percebe esse fato e tenta corrigi-lo na aula seguinte, quando comenta em seu relatório que procurará enfatizar a relação entre o caráter

expressivo das músicas apreciadas e as propagandas, insistindo na reflexão e justificativa das escolhas dos alunos.

Nesta aula [8ª aula, não observada], terminaremos de ouvir as músicas. Tomarei mais cuidado de saber porque eles acham que a música é alegre, triste... Para que quando forem compor tenham ferramentas (C3, REL., p. 17).

O exercício de reflexão planejado por Júlia é, pois importante para o desenvolvimento das temáticas das próximas aulas. Nas palavras da estagiária, era fundamental que os alunos refletissem sobre a relação música-propaganda para que desenvolvessem “ferramentas” para compor:

[...] expliquei mais uma vez o motivo pelo qual estávamos fazendo esta atividade. Disse para eles aproveitarem o momento para tirar dúvidas, pois depois apresentaríamos as propagandas. Que o plano para a próxima aula [9ª aula] era esse, mas que teriam que pensar no início, meio e fim da propaganda, que teriam que saber porque aquela música combinaria com o produto a ser vendido e teriam que chamar a atenção do público. E que depois eles fariam as músicas para os produtos. Expliquei que precisariam dessas ferramentas que estavam pegando nessa aula para as próximas (C3, REL., p. 17).

5.2.2.3 Terceira situação: criação de uma cena de comercial a partir de músicas selecionadas pela estagiária

Cada grupo irá para uma sala ouvir uma música estranha, desta vez que eu escolhi, para pensar em um comercial que a música serviria de trilha, mas desta vez eles terão que apresentar o comercial para a turma (C3, REL., p. 20).

Nessa situação de ensino e aprendizagem musical, Júlia escolhe as músicas que seriam apreciadas pelos alunos e discutidas em grupo. A partir da reflexão sobre a relação música-propaganda, os alunos deveriam elaborar a criação de uma cena de propaganda que pudesse adotar aquela música como trilha sonora.

A estagiária enfatiza a dimensão subjetiva entre a música e as situações sócio-culturais dos alunos, que são expressas nas propagandas criadas pelos

alunos. O esquema a seguir, na figura 33, localiza essa situação pedagógica no esquema metodológico de coleta de dados.

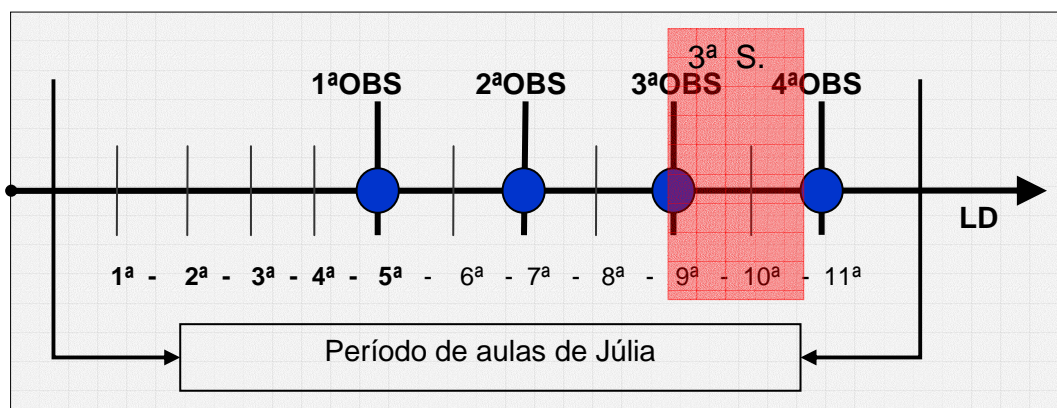


Figura 33: A aula de apreciação e criação de uma cena de propaganda com a estimulação da música apreciada do projeto de Júlia⁹⁵

A aula foi desenvolvida da seguinte forma: 1) Júlia dividiu a turma em três grupos, cada um, com um aluno como coordenador, escolhido por ela; 2) os grupos se distribuíram por três salas, previamente organizada pela estagiária e equipada com aparelho de som; 3) os grupos receberam um Cd, em que já estava escolhida a faixa musical para ser apreciada; 4) cada grupo ouviu a música e, depois discutiu sobre a cena de propaganda que poderia ter a música como trilha musical; 5) após o ensaio da cena, cada grupo retornou a sala de aula para a apresentação das cenas; 6) as cenas de propaganda foram encenadas com a trilha sonora da música apreciada; 7) o trabalho foi avaliado oralmente pelos alunos e pela estagiária. O papel do coordenador de grupo era similar ao papel da estagiária, nas aulas anteriores: tocar o CD; desligar o som quando a música terminasse e estimular todo o grupo a falar e a dar idéias sobre cenas de propaganda que poderiam ter aquela música como trilha musical (C2, OBS, p. 36-37).

As músicas selecionadas por Júlia compreendiam gêneros musicais diferentes, quanto aos aspectos estético, histórico e étnico: uma música contemporânea; uma música barroca e uma música indígena. Nas apresentações, as cenas de propaganda foram tão diversificadas quanto as músicas selecionadas pela estagiária: comercial de flautas Yamaha; leite condensado e companhia aérea.

⁹⁵ A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

Júlia relata que ficou muito surpresa com a cena do comercial da flauta Yamaha: as alunas criaram uma situação em que Deus fica irritado com um flautista que toca mal, isso porque não toca uma flauta Yamaha. Ela considerou que as alunas associaram a música contemporânea a uma música “tão ruim que chega a incomodar Deus”.

[...] terminou a aula e eu saí sem saber o que fazer e continuei meio assim...: foi a história da música contemporânea, elas terem usado para falar mal do instrumento. Tipo se o cara toca aquilo é porque ele não toca bem. E daí, eu não soube o que fazer, porque, na verdade, aquilo era uma música muuuito boa, e, né. Pelo menos, muito pensada, digamos, não vamos analisar esteticamente, mas é uma música muito inteligente, pelo menos - e eles analisaram como se fosse uma música que incomodava até Deus. Até eu não sabia, sabe, e, daquilo ali, eu não soube como sair (C1, ENT.EEM2, p. 120).

5.2.2.4 Quarta situação pedagógica: a composição musical para uma cena de comercial de TV criada pelos alunos

A composição..., a parte de composição vai ser compor uma propaganda pra qualquer coisa que eles possam [vender]..., eles inventam uma música daí cantada (C1, ENT. E1, p.21).

Essa aula consistiu na criação de uma cena de comercial envolvendo a escolha ou idealização de um produto comercial e a criação de uma trilha sonora ou de *jingle* para a cena do comercial. No final de aula, Júlia realiza uma avaliação final do projeto de estágio, questionando os alunos sobre o que aprenderam nas aulas e sobre as impressões pessoais relativas às atividades desenvolvidas.

Júlia inicia a aula, apresentando e explicando para os alunos os objetivos da atividade: 1) imaginar um produto comercial para a criação de uma cena de propaganda; 2) criar a cena da propaganda; 3) compor uma música para o comercial, que seja coerente com o produto e com a cena idealizada; 4) encenar a cena de propaganda no final da aula. Portanto, essa aula se caracterizou por quatro momentos bem definidos: 1) a divisão da turma em quatro grupos, explicação sobre a atividade do dia e organização dos grupos no espaço da sala de aula; 2) a elaboração da atividade por cada grupo de alunos, sob orientação da professora e

ensaio dos grupos; 3) encenação das propagandas para toda turma e sua avaliação; 4) avaliação escrita final do projeto, em forma de questionário.

A figura 34 a seguir destaca essa atividade no contexto do esquema metodológico de coleta de dados desta investigação.

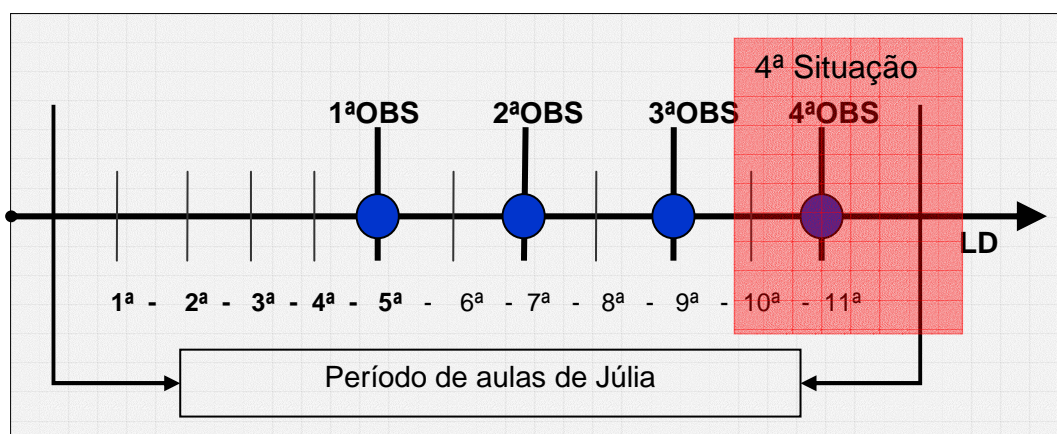


Figura 34: A composição musical para uma cena de comercial de TV criada pelos alunos⁹⁶

A atividade proposta por Júlia tem caráter conclusivo e avaliativo, pois a partir da produção musical e cênica dos alunos ela pôde perceber o que foi assimilado no processo de ensino e aprendizagem que ocorreu durante o desenvolvimento de sua ação pedagógica. Assim, no início da aula, Júlia destaca que o trabalho de composição a ser realizado deve se basear nas atividades das aulas anteriores, ou seja, estabelecer uma relação expressiva entre a música e a cena de propaganda para vender um produto comercial. Ao observar a problematização colocada por Júlia, percebo duas situações possíveis: 1) imaginar uma cena de comercial e pensar que tipo de caráter expressivo a música deveria ter para refletir o caráter expressivo da cena; 2) criar uma música e, a partir do caráter expressivo da mesma criar uma cena de propaganda; 3) criar uma música, no estilo de *jingle*, cujo sentido lírico (relação letra e melodia) possa vender um determinado produto. Essas três situações são observadas nos trabalhos dos alunos.

Segundo Júlia, esse trabalho tinha sido iniciado na aula anterior, que eu não observei, quando ela solicitou que os alunos se organizassem em grupos, definissem o produto que seria vendido, para poderem se organizar durante a

⁹⁶ A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

semana para a atividade da última aula. Nessa divisão de grupo, Júlia deixou que os alunos se organizassem conforme as suas afinidades pessoais. Assim, foram formados quatro grupos: 1) grupo 1, formado por três meninos; 2) grupo 2, formado por quatro meninas; 3) grupo 3, formado por um menino e cinco meninas; 4) grupo 4, formado por dois meninos e quatro meninas. Júlia procurou convencer os meninos do grupo 1 a se juntarem com as meninas do grupo 2, mas os alunos não concordaram e ela os deixou à vontade.

Toda a atividade foi desenvolvida em vinte minutos e, nesse tempo, três grupos concluíram o trabalho. O grupo 4 não conseguiu se entender sobre o produto comercial a ser vendido e não se apresentou no final da atividade. Durante a execução das composições Júlia circulava pelos grupos, orientando e conversando com os alunos. Os alunos solicitavam a atenção da estagiária, constantemente e percebo que ela procura orientá-los quanto à relação expressiva entre música e cena e porque essa integração vende o produto.

O primeiro grupo a se apresentar é o grupo dos meninos. Eles escolheram como produto a caneta Schot.:

Os meninos, na frente da sala, preparam a cena e colocam a caixa com a caneta SHOT em cima da mesa.

Júlia pede que eles avisem quando forem começar.

Os meninos mudam a caneta de mesa e deixam o cenário pronto: a caneta dentro de uma caixa em cima da mesa e os três meninos atrás da mesa, de frente para a turma que assiste.

Júlia avisa: “começou”!

CENA: J caminha em frente à mesa onde está a caneta admirando-a de boca aberta. C. levanta o queixo caído de J. e G começa a cantar o tema melódico que inventou para o comercial: “tchan, tarantchantchan...” e, depois ele canta o *slogan*, com a voz impostada bem aguda:

“SHOT, a caneta dos deuses”.

Os meninos abaixam a cabeça envergonhados e a turma aplaude.

Júlia diz: “Muito bem”! (C3, VE OBS4, p. 42).

Nessa cena, a música tem a função de trilha sonora. Nesse grupo, os alunos idealizaram a cena a partir da música criada por G. Júlia reconhece a melodia que o aluno sempre cantarolava na sala de aula. Assim, eles criaram a cena para a melodia do colega.

O grupo das meninas é o segundo grupo a se apresentar. Elas escolheram vender o bombom Ferrero Rocher.

O próximo grupo a se apresentar é o das meninas, são quatro alunas. Elas colocam a embalagem do chocolate Ferrero Rocher na mesa e duas alunas ficam ao lado da mesa, e as outras duas se posicionam ao lado da porta de entrada da sala de aula.

CENA: As meninas que estavam na porta caminham em direção à mesa e dizem: “ai que bom Ferrero Rocher!”

Elas pegam, cada uma, um chocolate e começam a comer.

Enquanto as meninas comem o chocolate, as duas alunas ao lado da mesa cantam uma melodia lenta: “taran, nannan, nannan...”.

Depois, uma delas diz: “olha um bombom”!

A outra empurra a amiga e diz: “é meu”! A outra reclama: “é meu”!

E , elas começam a brigar por causa do bombom.

Uma empurra a outra, que cai no chão.

Assim, a garota em pé, sem concorrência, come o bombom enquanto as outras duas meninas, perto da porta, cantam a melodia: “taran, nannan, nannan...”.

A turma ri..., e comentam que elas estão comendo de verdade o bombom.

Uma das meninas, se vira para a garota em pé e diz: “olha a diferença de quem come Ferrero Rocher”. A turma aplaude (C3, VE OBS4, p.42).

Nesse trabalho criativo, a cena idealizada pelas alunas parece ter induzido a composição, que como reconhece Júlia trabalhou com o caráter expressivo e o andamento: alegre- rápido e triste- lento.

O último grupo apresentou um *jingle* para vender a esponja Assolan.

O próximo grupo a se apresentar é o grupo que vai vender o produto Assolan. Todos os membros do grupo, seis ao todo, se posicionam na frente da sala.

C mostra a letra escrita no caderno para o único garoto do grupo, P. Parece que combinam alguma coisa para a apresentação.

Júlia argumenta: “P agora não é hora de ensaiar, vamos lá”.

Ele entrega o papel para C.

CENA: C começa a cantar, muito baixinho e Júlia pede: “bem alto”. Ela pára, coloca o papel sobre a mesa e recomeça.

Ela pára novamente, parece envergonhada. Os colegas reclamam: “vai”.

Ela começa novamente: “quantas pessoas que não têm ele? É muito prático, portátil, limpa vidraças,....”. (Ela canta muito baixo e não dá para entender tudo).

O coro, formado pelos outros membros do grupo cantam: “é o Assolan, que é muito mais, limpa tudo, panelas, pratos e copos”.

P. não canta, mas fica na frente junto com as meninas. Elas encerram e a turma aplaude (C3, VE OBS4, p.42-43).

Esse grupo foi influenciado pelo comercial existente na mídia, mas criaram uma nova melodia e uma letra similar, mas distinta do *jingle* original. Essa situação retrata a terceira forma de interpretação da atividade proposta.

Portanto, nessa aula, Júlia realiza diversas ações, relacionadas com as funções de gestão de classe e de gestão interativa classe-conteúdo. É importante enfatizar mais uma vez, que nesta pesquisa, as funções pedagógicas dos estagiários (gestão de conteúdo; gestão interativa classe-conteúdo; gestão de classe), são interdependentes e complementares, a divisão estabelecida nesta análise tem o objetivo didático para compreender o desenvolvimento da ação pedagógica dos estagiários. Nesse sentido, quanto à gestão de classe Júlia: orienta a organização dos alunos nos grupos; negocia o tempo de duração da atividade; supervisiona as interações entre os alunos em cada grupo; auxilia os grupos na negociação sobre a escolha dos produtos, das cenas e da música; organiza a sala de aula para a apresentação dos trabalhos; discute com os alunos regras de comportamento durante a apresentação dos trabalhos; avalia, de forma coletiva, o trabalho interativo em grupo.

Com relação à gestão interativa classe-conteúdo a estagiária: explica a atividade a ser realizada, relacionando-a com as atividades anteriores desenvolvidas em sala de aula; orienta os trabalhos em cada grupo procurando desenvolver a reflexão dos alunos sobre a relação produto-cena-música; não emite juízos sobre o trabalho dos alunos, no sentido de dar liberdade a expressão musical dos alunos; avalia o trabalho dos alunos, coletivamente, após a apresentação, questionando os alunos sobre a função da música em cada cena de propaganda criada e sobre se a mesma ajudava ou não a vender o produto escolhido pelos alunos.

A função pedagógica de gestão de conteúdo, nessa fase da ação pedagógica, fica submetida à gestão interativa classe-conteúdo. Contudo, ela é significativa para que a estagiária oriente os trabalhos dos alunos, desenvolvendo o processo reflexivo dos mesmos, assim como a análise e avaliação final dos trabalhos.

5.2.3 A pós-ação: reflexão sobre a ação

Porque o que eu queria era, também, valorizar os [alunos] que tivessem fazendo a segunda voz. Porque, como a primeira tem muito mais nota [...], foi isso que eu disse para eles: “quem tocar a primeira vai tocar muito mais nota, é mais difícil, mas...”. [...] Daí eu ia dizer: “não, mas vocês vão fazer um ritmo mais difícil e tal” E começou o acompanhamento [...]. Mas não funcionou! Porque, no fim, ninguém conseguiu tocar a melodia. Mas, não porque eles não tenham condições! (C1, ENT. EEM1, p. 63).

Na epígrafe acima, Júlia justifica sua ação pedagógica na execução do arranjo a duas vozes que elaborou para a música do Guaraná Antarctica na primeira aula observada. Ela relata a sua reflexão inicial para definir o tipo de acompanhamento que a segunda voz executaria – o *ostinato* na nota sol e si - e o fato dos alunos não conseguirem executar o arranjo na sala de aula. A frase conclusiva de Júlia expressa sua reflexão sobre a situação que ocorreu na sala de aula e a sua percepção sobre as possibilidades de aprendizagem musical dos alunos.

Em seu depoimento, a reflexão da estagiária compreende a relação entre seu planejamento e a ação interativa na sala de aula. No seu processo reflexivo, Júlia justifica suas ações e procura analisar e compreender as situações pedagógicas que não “funcionaram” e o porquê, para poder reestruturar seu planejamento e elaborar outras ações que desenvolvam a aprendizagem musical de seus alunos. Portanto, a pós-ação é, como a literatura afirma a fase de avaliação da ação e de retroalimentação do processo de ensino e aprendizagem musical (SHULMAN, 1987, 2004; GAUTHIER *et al.*, 19987;)

Na fase de pós-ação, observo que o processo reflexivo de Júlia pode ser observado em três momentos: 1) na avaliação conjunta das atividades realizadas pelos alunos, após a apresentação dos trabalhos em sala de aula; 2) na sua avaliação pessoal sobre a aula realizada e 3) na avaliação final do projeto de estágio. A técnica de estimulação de memória realizada na pesquisa é também estimula a reflexão de Júlia. Durante as entrevistas, ela expressa seu processo reflexivo nas justificativas sobre sua pré-ação, suas ações interativas, sua reflexão-na-ação, suas escolhas, suas decisões e suas justificativas. Essa dinâmica reflexiva

demonstra o desenvolvimento de sua razão prática e a mobilização e transformação de seus saberes experienciais.

Na avaliação das atividades realizadas pelos alunos, o processo reflexivo de Júlia se manifesta no diálogo interativo com as crianças, por meio de perguntas e respostas. Ela estimula as discussões sobre o resultado final das atividades propostas e sobre as interações sociais entre os alunos durante o processo. Nesse procedimento estão envolvidos os desenvolvimentos de suas funções pedagógicas de gestão interativa classe-conteúdo e de gestão de classe. Na observação de sua ação pedagógica, percebo a sua preocupação em desenvolver o pensamento crítico nos alunos sobre a função da música nas propagandas de TV e o trabalho colaborativo nas atividades musicais realizadas em grupo.

A terceira observação de sua ação pedagógica expressa o processo reflexivo de Júlia no sentido de estimular a reflexão crítica dos alunos sobre o trabalho realizado e a reflexão sobre o trabalho de grupo.

Júlia: “o que mais vocês acharam? Quem viu a propaganda achou que a propaganda foi legal?”.

Um aluno concorda dizendo que foi legal.

Júlia ainda pergunta se a propaganda venderia as flautas Yamaha.

Aluno J: “talvez”.

Júlia: “pra que serviu a música na propaganda?”.

Aluno G. diz que a propaganda não disse o preço das flautas e nem o lugar onde se pode encontrá-las.

Aluno G: “o cara tem que ir lá na lista telefônica e...”.

Júlia: “Zaffari, avenida taranran...não.” Júlia argumenta que o endereço não é necessário. [...]

A seguir a estagiária pergunta sobre o que a turma achou da música dos meninos. Algumas alunas dizem que não entenderam nada e, Júlia pede que o aluno G. explique a propaganda.

Aluno G: “bem, o cara está acordando, (B. acrescenta tri-mal) tri-mal assim.

(B. começa a falar também e Júlia pede silêncio: “shshsh”)

Aluno G: “Ele está tendo um ataque de pneumonia, parece morrendo e, daí ele foi lá, na geladeira e pega a lata de leite condensado e começa a beber, e a pensar que tem uns carinhas tocando. Depois ele acorda todo lambuzado de leite condensado. Daí aparece e eu ia sair dizendo ‘leite condensado de primeira! Boa baba, leite condensado de primeira! Fim’.”

Júlia: “a música serviu para que?”

O aluno G. responde que serviu para ilustrar o pensamento do cara.

Aluno G: “imagina o cara pensando nos ‘carinhas’ [os músicos com violino] e não tendo música.”

Júlia pergunta o que as meninas acharam da propaganda.

Alunas: “foi legal” (não parecem muito entusiasmadas).

Júlia pergunta se a música foi estranha ou não e uma das meninas responde que nem ouviu a música.

Júlia repete que a aluna disse que não ouviu a música e pergunta se a música foi útil ou não.

Os alunos não respondem.

Júlia: “mas a música não tinha um papel essencial no comercial dos meninos”? Ela insiste em obter uma resposta dos alunos.

O aluno G. intervém dizendo que sem a música a cena ia ficar ruim (C3, VE, OBS3, p. 35).

No diálogo interativo com os alunos, Júlia tem a intenção de desenvolver tanto a reflexão dos alunos sobre o tema do projeto e a argumentação dos mesmos sobre o trabalho realizado. Contudo, percebo que na sua reflexão e na sua argumentação são mobilizados os conhecimentos tácitos dos alunos sobre as músicas apreciadas e as suas impressões sobre a propaganda de TV. No diálogo interativo a análise dos elementos musicais, ou dos materiais, que nortearam e induziram a criação da cena de propaganda não chega a ser realizada. Desse modo, Júlia não estabelece a relação entre os trabalhos de apreciação e a criação da cena, como também, não induz a reflexão sobre como esses materiais sonoros poderiam ser utilizados na composição musical no fim do projeto.

A avaliação das outras cenas realizadas pelos alunos segue a mesma linha reflexiva. No início da avaliação, Júlia alega que não teria muito tempo para discutir os trabalhos, pois tinham pouco tempo e ela gostaria de discutir as relações sociais no trabalho em grupo.

Júlia encerra a discussão das propagandas e começa a perguntar sobre o trabalho em grupo. Ela pergunta se os alunos gostaram da atividade e começa a falar sobre o trabalho de grupo realizado.

Júlia: “tiveram grupos integrados, muito bons, que fizeram tudo e que o coordenador funcionou!”

Júlia destaca que em alguns grupos não funcionou ela afirma que não precisa dizer porque todos perceberam. A seguir ela pergunta.

Júlia: “porque a gente faz um trabalho em grupo?”

E logo ela responde que, principalmente para se trabalhar em grupo.

A turma fica em silêncio.

Júlia explica que o trabalho em grupo exige a participação de todos, uma idéia complementa a outra.

Júlia: “Se fosse só a A. no grupo dela, eu tenho certeza que não teria saído todo aquele trabalho, ela pode ter tido uma idéia, depois a F. teve uma idéia, a T teve outra, não foi?”. Os alunos continuam em silêncio.

Júlia: “digam sim!”. “O que aconteceu nos grupos que não funcionou? No grupo que não funcionou?”

Silêncio na turma.

Júlia: “algum dos meninos têm algo a declarar?”(C3, VE OBS3, p 36).

Nessa situação de análise sobre o processo de trabalho de grupo, Júlia procura induzir a reflexão dos alunos para o relacionamento entre os integrantes do grupo e para a reflexão sobre como solucionar os conflitos interpessoais. O conflito que Júlia se refere na citação ocorreu na terceira aula observada, no primeiro trabalho em grupo do projeto de estágio. Um dos alunos, P., não conseguiu trabalhar com os colegas do grupo e não se apresentou com o grupo no final da aula. Essa situação, foi o motivo da reflexão citada, quando Júlia incentiva a turma a encontrar uma possível solução.

Júlia diz que todo mundo gostou da atividade de criação de uma propaganda realizada em grupo.[...] Mas a estagiária argumenta que não vai fazer a atividade novamente para o aluno P. ir chateado para casa e os garotos ficarem chateados com ele.

C. comenta que o P. tem que procurar participar mais, dar idéia.

Júlia concorda que P. podia participar mais e pergunta para a turma sobre o que os outros garotos podiam ter feito para evitar a situação.

C. diz que não sabe e faz uma sugetão.

Aluna C.: “tentava tirar uma idéia dele”.

A turma ri. Júlia pede silêncio para o P. falar.

P. se manifesta e diz que os meninos não o deixavam falar.

Os meninos se defendem e dizem que o P. que não falava.

O aluno G: “a gente deixou tu falares, tu que não falavas”.

Júlia diz para G. que tem os alunos que falam muito como ele e os alunos que falam pouco como o P..

Aluno: “a gente dizia, fala P. e ele ficava...”

Júlia ainda argumenta que se o P. está dizendo que os garotos não deixavam ele falar é porque nos momentos em que ele quis falar eles não deixaram.

O aluno G.: “eu protesto”.

Júlia finaliza a discussão dizendo que espera que a situação não se repita

Júlia: “Tá resolvido”?

A turma diz que sim.

Júlia: “tudo bem com o P., meninos?” (C3, VE OBS3, p.36-37)

Esse fato abalou a estagiária, que reconhece que não se sentiu satisfeita com a forma que conduziu o diálogo com a turma em sala de aula. Ela é sensível à situação do aluno P., que parece se isolar dos colegas. O conflito no trabalho de grupo dos meninos é tema de reflexão posterior no encontro coletivo de orientação de Estágio. Júlia compartilha suas dúvidas com os colegas e comenta que não sabia o que fazer nessa situação.

Ou, tem vezes, já teve vezes que eu cheguei [para o grupo de estágio] – aquele dia que o P. não quis fazer o trabalho em grupo – que eu cheguei e disse: “Olha! Eu dei uma faladinha, mas eu sei que não rendeu muito. Na hora eu não sabia o que fazer”. E daí todo mundo: “Ah, quê que tu farias nessa hora?” A [professora-orientadora] sempre pergunta: “o quê que vocês fariam?” (C1, ENT. EEM1, p.27).

A situação pedagógica descrita e compartilhada com os colegas demonstra o processo reflexivo contínuo de Júlia e o seu interesse em desenvolver sua prática docente. Para Júlia é importante criar um ambiente favorável para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem musical, o que exige o domínio da gestão de classe para resolver os conflitos pessoais em sala de aula. Gauthier *et al.* (1998) destacam que as pesquisas em educação apontam para a necessidade constante do professor negociar as condutas e os comportamentos em sala de aula. O domínio de habilidades dessa natureza demonstra o sucesso no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. A socialização dos conflitos no componente curricular auxilia: 1) o processo reflexivo dos estagiários; 2) a troca de percepções sobre as situações problemas em sala de aula e 3) a busca de soluções .

Por outro lado, Júlia se frustra com os desentendimentos entre os alunos. Para ela o clima amigável e colaborativo em sala de aula está associado ao propósito de envolver os alunos no gosto pela música e pela aprendizagem musical. No caso de Júlia, esse princípio pedagógico é influenciado pela sua experiência como aluna de música da escola “A”.

(...) eu vejo os professores lá da [Escola de Música “A”], bem como mestres, porque eles fazem todo mundo se apaixonar por música. Eu não sei se é porque eles nos ensinam muito bem, apesar de a gente passar deles muito rápido, ou se é porque eles têm paixão mesmo pela coisa e fazem a gente ter prazer na aula. Não só com o conteúdo de música, mas com o fato de eles nos acolherem, essas coisas assim. O que eu acho então, não sei se é mais importante que o conteúdo, mas é muito importante. Porque assim, do negócio da gente estar ali, fez eu ficar na música (C1, ENT. EF, p. 208).

A reflexão de Júlia sobre suas aulas oscila, pois entre dois aspectos importantes para a estagiária: 1) o prazer manifestado pelos alunos nas aulas e 2) a sua reflexão pessoal sobre a musicalidade de sua aula. O primeiro aspecto foi comentado anteriormente. Quanto à musicalidade, Júlia relata que ao final de cada aula se questiona sobre o que foi ou não musical em suas aulas. Esse tipo de reflexão foi estimulado, inicialmente, na sua formação profissional no curso de licenciatura e é reforçado no contexto sócio-cultural do componente curricular estágio.

Mas isso eu ainda tenho algumas coisas porque às vezes eu saio da aula e penso: “Ai! Coitados! Não foi nada musical a aula”. [...] Eu procuro fazer uma coisa mais dinâmica, mas tem uma coisa chata, sabe, de ler e de não sei o quê ... E a parte de história, enfim, não dá para ser muito musical. Então eu levo músicas para eles ouvirem e tal, mas eu vejo que às vezes é cansativo, a música é muito distante do que eles estão acostumados: “essa aí eu não gosto muito”. Eu saio meio chateada quando eu não consigo dar uma aula que é música mesmo, né! [...] Comecei com essa coisa de: “Ah! Quanto foi musical a minha aula?”, quando a [professora na universidade], eu acho, pedia para gente dar aula [...], que a gente dava aula para os colegas. Tu tinhas que planejar uma aula e dar aula e elas perguntavam quão musical foi... (C1, ENT. EI, p. 234).

O processo reflexivo de Júlia retrata o seu julgamento sobre o seu trabalho docente. Nesse sentido, Júlia avalia a relação dialética entre suas ações e suas concepções. Num processo de problematização e de conflitos que provocam a mobilização e produção de saberes.

Júlia apresenta sua avaliação do projeto de estágio sob três perspectivas: 1) dos alunos; 2) do componente curricular estágio e 3) da entrevista de estimulação de memória. Com relação aos alunos, a estagiária elabora duas perguntas sobre o projeto:

Nos 10 minutos finais da aula farei um fechamento do projeto. [...] Direi que o objetivo não é avaliá-los, mas sim avaliar o projeto e as atividades que fizemos. Entregarei uma folha com duas perguntas:

1. O que você achou do projeto?
2. O que você aprendeu com o projeto?

Vou pedir que tentem se lembrar de todas as aulas e atividades, que na 1ª pergunta respondam o que tinha de legal, mas que coloquem também o que não gostaram e os porquês (C4, REL2, p. 135).

A estagiária relata que os alunos responderam que aprenderam a trabalhar em grupo. Ela se frustra um pouco com as respostas, mas ao refletir sobre estas nas aulas de estágio, Júlia reconhece que o trabalho em grupo foi significativo para os alunos.

Na opinião da estagiária o planejamento do projeto e das aulas de música foi a maior contribuição da atividade de estágio. Ela relata que o planejamento orientado e refletido ajuda o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem musical.

Tu começa a escrever as coisas, tu começa a se dar conta de várias coisas. Então, o que mais me ajudou no estágio, o que me ajudou no estágio do magistério também, que, por preguiça tu acabas te acomodando e não seguindo fazer. Mas se planejar, certinho, pensar nos objetivos, pensar no porquê das coisas e avaliar, assim, por que aquilo funcionou, por que aquilo não funcionou (C1, ENT.EF,p. 226).

Quando Júlia se refere a escrever, ela comenta tanto o planejamento escrito quanto a elaboração dos relatórios de aulas. Para ela, escrever sobre a prática estimulou seu processo reflexivo. A estagiária relata que ao registrar as observações sobre as situações de sala de aula, ela pôde identificar as dificuldades de aprendizagens dos alunos, o que ajudou a encontrar soluções. Nesse sentido, Júlia mobiliza os saberes que desenvolve no estágio em outras aulas de música que ministra na escola P..

[...] eu acho que até a coisa de escrever... Eu disse, tem uma turma minha, de segunda série lá, que eu estou ensinando flauta, está começando a flauta. Então, toda aula tem que tocar um pouquinho para ter prática., assim, né? Eee, a coisa que eu mais fazia era: "Toca com a mão direita". "Toca com a outra mão, com a outra mão", que eles tocam com a mão direita em cima e é com a esquerda. "Outra mão, outra mão, outra mão". E daí, com essa coisa de ficar escrevendo, eu comecei a botar: "JP toca com a mão esquerda. Com a mão direita. Fulano toca com a esquerda". Eu comecei a escrever a mesma coisa que eu estou fazendo com a quinta série. [...] E eu me dei conta que em todas as aulas, eu tenho que dizer para alguém trocar a mão. Então tem alguma coisa errada. [...] Daí, agora, lendo meus relatórios: "Espera aí, mas alguma coisa eu tenho que fazer!". Botei eles todos na frente do espelho, a gente tocou na frente do espelho... Eu nunca ia me dar conta de fazer, se eu não tivesse escrito (C1, ENT. EEM1, p.30-31).

Quanto à estimulação de memória, Júlia enfatiza a oportunidade de auto-avaliação de suas condutas, procedimentos, gestos, expressões e avaliação distanciada dos alunos, em termos de comportamentos, atitudes, interação em sala de aula e aprendizagem musical.

Foi ótimo. Foi o que eu já te disse, se quiser continuar filmando as minhas aulas, estamos aí! (Risos) Porque ah! É muito bom. Dá para olhar. E outra, uma coisa que eu me impressionei é que eu não sou nada braba e isso... Estou realmente impressionada (Risos). Porque eles fazem o que eles querem na aula. [...] eu me impressionei, hoje, daquele jeito, eu ficava me abaixando de um [em um grupo de alunos]. Em cada segundo eu ia num grupo. Sou muito mãezona, não deixo eles fazerem nada, que é muito ruim. Vou me controlar, agora. [...] Olhando daqui... Até deu para avaliar as crianças. Tu não consegues ver tudo, na hora. Ali, quando eu achei que realmente aquele grupo não tinha trabalhado, porque estavam brincando, mas não estavam, ali deu para ver tranquilamente, eles estavam bem interessados (C1, ENT. EF., p. 232).

Júlia reconhece a reflexão sobre a prática exige um afastamento da situação e um olhar mais orientado. Durante as entrevistas o seu processo reflexivo foi se desenvolvendo, deslocando-se do foco na sua atuação para se concentrar nas aprendizagens dos alunos. Os estudos internacionais (KRUEGER, 2001; CONKLING e HENRY, 2002; RIDEOUT e FELDMAN, 2002) e nacionais (BEINEKE, 2000, 2001; MATEIRO, 2003; CERESER, 2003) sobre o processo reflexivo dos professores de música apontam para a importância da formação de professores estimular a reflexão dos licenciandos sobre sua prática docente.

Na ação pedagógica de Júlia, a reflexão da estagiária sobre sua prática de ensino e aprendizagem musical demonstra a rede de saberes que são mobilizados na e para ação, como a dinâmica interativa e dialética entre sua ação pedagógica e o contexto formativo de aprendizagem docente no estágio – componente curricular e escola.

5.3 Sobre os saberes da ação pedagógica de Júlia: síntese e considerações finais

Eu sempre quis dar aula. Sempre quis ser professora! (C1, ENT. EI. p. 6).

A epígrafe acima sintetiza a principal característica da estagiária Júlia: o desejo de ser professora. Esse desejo a levou a cursar o magistério no ensino médio e a optar pelo curso de licenciatura em música. Ser professora de música é uma opção consciente que conjuga sua vontade de ensinar com a sua vontade de ensinar música.

5.3.1 As características da formação de Júlia

A descrição da formação de Júlia consistiu na apresentação de sua aprendizagem musical e docente antes e durante o curso de licenciatura em música. Cada uma delas apresenta particularidades que se complementam na configuração de seus saberes experienciais. Esses saberes são mobilizados e transformados na interação com o contexto de aprendizagem docente na atividade de estágio. Segundo a literatura sobre formação de professores, os saberes da experiência prévia como aluno e como professor são significativos na configuração dos saberes docentes, principalmente porque definem um repertório de concepções, imagens e princípios sobre a aula de música, a docência, o processo de ensino e aprendizagem e a própria formação. Os saberes e concepções dos professores influenciam a aquisição e mobilização de novos saberes (TARDIF, 2002; PIMENTA, 1999; SHULMAN, 1986, 1987; GAUTHIER *et al.* 1998; dentre outros).

Os saberes experienciais de Júlia como aluna do curso de licenciatura em música e como professora de música apresentam os seguintes eixos de análise e interpretação: 1) as características de seu processo de aprendizagem musical; 2) os saberes musicais que o professor de música deve dominar para ensinar música; 3) a

integração entre os saberes musicais e as novas demandas do ensino de música; 4) a dimensão afetiva da aula de música.

Quanto ao seu processo de aprendizagem musical, Júlia percebe que ele foi direcionado para a leitura e a *performance*, em que ela destaca: 1) a ênfase na execução musical de repertório erudito, que desenvolve habilidades específicas para a interpretação de gêneros e estilos musicais; 2) a ausência de vivências musicais relacionadas com o repertório de música popular e com as habilidades de compor, fazer arranjos e improvisar; 3) a ausência de integração entre teoria e prática; 4) a falta de reflexão sobre a execução instrumental, principalmente na sua aprendizagem musical prévia, o que tornava a *performance* mecânica e reprodutora. Essas características de seu processo de aprendizagem musical são interdependentes e implicam o segundo eixo de interpretação: os saberes musicais que o professor de música deve dominar para ensinar.

Os saberes que Júlia considera necessários para a docência em música são atributos de seu modelo ideal de professor. No âmbito musical, ela considera importante o professor dominar: 1) habilidades de *performer*, que contemplem tanto a execução musical como atividades de improvisação, composição e arranjo musicais; 2) o conhecimento⁹⁷ teórico-musical constituído por conteúdos diversos como: teoria musical, harmonia, história da música, análise musical, arranjo, composição, regência, técnica instrumental, etc; 3) o domínio da integração teoria-prática musical e 4) a reflexão sobre a *performance* e o desenvolvimento musical do professor. Essa imagem ideal de professor está interligada à sua crítica ao seu processo de ensino e aprendizagem musical e aponta para o terceiro eixo de interpretação: a integração entre os saberes musicais e as novas demandas do ensino de música.

Para Júlia, portanto, a formação musical deve estar integrada com as demandas do mercado de trabalho do professor de música, o que implica reconhecer a dicotomia existente entre a sua formação musical e a sua atuação

⁹⁷ Entendo por conhecimento o conteúdo que é abstrato, cognitivo e teórico, de domínio da subjetividade do sujeito. O conhecimento difere do saber na medida que este tem um caráter pessoal de interpretação e que se expressa na linguagem e na ação comunicativa dos indivíduos (ALTET, 2000; CHARLOT, 2000).

docente. Na percepção da estagiária, a relação formação-atuação está relacionada com a distinção entre a aprendizagem formal e informal de música. Essa problemática remete a várias questões que não são objeto desta pesquisa, mas que têm merecido estudos na área de educação musical (REQUIÃO, 2002; PENNA, 2003; CERESER, 2003; MATEIRO, 2003; ALMEIDA, 2005). No discurso de Júlia, essa situação se expressa na sua dificuldade em desenvolver habilidades de compor, fazer arranjos e improvisar na sala de aula, como tem sido proposto e exigido pelas novas teorias de educação musical (ELLIOTT, 2005; SWANWICK, 2003) e pelo mercado de trabalho. Essa situação provoca um conflito pessoal entre a concepção ideal de aula de música da estagiária e os seus saberes musicais de origem formal e implica o desejo de Júlia em desenvolver saberes musicais que não vivenciou na sua aprendizagem musical, como a integração entre as modalidades de execução, apreciação e composição (SWANWICK, 2003; FRANÇA e SWANWICK, 2002).

O pensamento de Júlia sobre os saberes musicais que o professor de música deve possuir é compartilhado por outros licenciandos de música. De modo geral, os saberes disciplinares são considerados imprescindíveis pelos licenciandos, e a qualidade e a competência⁹⁸ musical no domínio desses conhecimentos adquire *status* no contexto da formação universitária e profissional (CERESER, 2003; MATEIRO, 2003).

Paralelamente aos saberes musicais, Júlia valoriza o domínio dos saberes das ciências da educação e dos saberes pedagógicos. Nesse sentido, ela reconhece que o professor de música ideal deve dominar os saberes de natureza prática e teórica, como também, a reflexão sobre o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em sua atuação docente. A integração teoria e prática é tema recorrente na literatura em educação (SHULMAN, 1987; ZEICHNER, 1998; MIZUKAMI, 2002; PIMENTA e LIMA, 2004) e em educação musical (CONKLING e HENRY, 2002; MATEIRO, 2003; CERESER, 2003; REQUIÃO, 2002).

⁹⁸ Entendo o termo competência musical como a ação de mobilizar conhecimentos para resolver determinada situação problema.

A reflexão de Júlia sobre sua atuação docente é influenciada pela aquisição de saberes pedagógico-musicais no curso de licenciatura, que estimulam sua reflexão sobre a aula de música, sobre o processo de ensino e aprendizagem musical e sobre os saberes musicais necessários para ensinar música. Essa reflexão é iluminada pelas discussões teóricas no contexto das disciplinas do curso de licenciatura e pela socialização no contexto sócio-formativo do componente curricular estágio. A percepção da estagiária sobre sua aprendizagem docente revela a insuficiência do modelo formativo baseado na racionalidade técnica conforme destaca a literatura na área (SCHÖN, 2000; CONTRERAS, 2002; PIMENTA, 1999; PIMENTA e LIMA, 2004; PEREIRA, 1999/2000; TARDIF, 2002; GAUTHIER *et al*, 1998; entre outros). Contudo, no relato Júlia percebe a demanda por conhecimentos a serem efetivamente aplicados na sua prática. Essa ansiedade com relação à prática demonstra a importância para os estagiários do “saber fazer”, mas também, desvela a importância de se discutir a natureza do conhecimento teórico pedagógico na inter-relação teoria-prática e o seu significado para as práticas docentes. A atitude crítico-reflexiva sobre a prática deve ser constante durante a aprendizagem docente dos licenciandos. Essa atitude deve ser revista e analisada a partir da “reflexão sobre a ação”, em forma de “pesquisa” sobre a prática e no questionamento sobre a análise da própria prática (PIMENTA e LIMA, 2004). Nesse sentido, o conhecimento técnico não é descartado ou simplesmente reproduzido, mas refletido e mobilizado de forma diferente a cada nova situação pedagógica.

Júlia em sua reflexão sobre sua formação musical e docente reconhece os limites de sua aprendizagem e percebe que seu desenvolvimento profissional é contínuo e não se limita ao curso de licenciatura. A consciência sobre os limites de sua aprendizagem conduz ao último eixo interpretativo de sua formação: a dimensão afetiva da aula de música. Na experiência docente de Júlia a afetividade está relacionada com aspectos interpessoais professor-aluno; com aspectos de motivação e de interesse pela aprendizagem musical e com aspectos relacionados com o lúdico, o prazer e o gostar da aula de música. Esse último eixo faz um retorno ao saberes musicais considerados relevantes para ensinar música.

Os quatro eixos interpretativos destacados (as características de seu processo de aprendizagem musical; os saberes musicais que o professor de música

devem dominar para ensinar música; a integração entre os saberes musicais e as novas demandas do ensino de música; a dimensão afetiva da aula de música) compõem o repertório de saberes experienciais de Júlia. Esse repertório orienta a sua socialização no contexto do componente curricular estágio e no contexto da escola P e, posteriormente, é mobilizado no desenvolvimento de sua ação pedagógica.

5.3.2. Características do contexto formativo e interativo do estágio

A interação social de Júlia com o contexto formativo e interativo do estágio (componente curricular e escola P.) gira em torno dos seguintes eixos interpretativos: 1) função da aula de música na escola e o papel do professor de música; 2) a reflexão sobre a ação pedagógica e a interação com os alunos na sala de aula.

A função da música na escola e o papel do professor de música são temas de debate na área de educação musical e refletem questões epistemológicas, político-educacionais e pedagógicas sobre música como componente curricular na educação básica. Na interação de Júlia com o seu contexto formativo e interativo de estágio essa questão representa um dilema que confronta as suas concepções sobre o tema com a realidade de seu trabalho docente. Esse confronto é percebido na crítica de Júlia ao seu papel como professora de música na escola P.; a não valorização de sua ação pedagógica no contexto escolar e interação na sala de aula com os alunos.

O segundo eixo interpretativo a reflexão sobre a ação pedagógica e a interação com os alunos na sala de aula, se concentra no desenvolvimento das três fases da ação pedagógica de Júlia: pré-ativa, interativa e pós-ativa. Essas fases são discutidas no contexto formativo do componente curricular por meio de seu relato e reflexão sobre sua ação pedagógica. A reflexão coletiva que nasce da socialização entre os pares é direcionada para as funções pedagógicas de gestão de conteúdo, gestão interativa classe-conteúdo e gestão de classe. Nessa socialização, Júlia desenvolve sua ação pedagógica durante o período de estágio, em que seus

saberes experienciais são confrontados e validados ou não. Na observação e interpretação da prática docente de Júlia essa dinâmica interativa é significativa e relevante para a mobilização de saberes no desenvolvimento de sua ação pedagógica e para o seu desenvolvimento profissional como professora de música.

5.3.3. Características da ação pedagógica de Júlia

A características da ação pedagógica de Júlia estão relacionadas com os seguintes eixos interpretativos: 1) a relação dialética entre os seus saberes experienciais e seus princípios pedagógicos no desenvolvimento de sua ação pedagógica e 2) os saberes experienciais mobilizados para e na ação pedagógica se expressam na estrutura de seu projeto de estágio e no diálogo interativo em sala de aula.

O primeiro eixo, a relação dialética entre os saberes experienciais e os princípios pedagógicos no desenvolvimento da ação pedagógica de Júlia se expressa nas fases cíclicas pré-ativa, interativa e pós-ativa. No desenvolvimento de cada uma dessas fases, a estagiária efetiva, de forma diferenciada, as funções de gestão de conteúdo, gestão interativa classe-conteúdo e gestão de classe.

Na fase pré-ativa, segundo Shulman (1987, 2004), os professores devem desenvolver, principalmente a compreensão pedagógica do conteúdo para ensinar. Nesse processo, eles efetuam sua função de gestão de conteúdo no sentido de identificar, selecionar, transformar, adaptar e (re)adaptar os conteúdos a serem ensinados ao nível de aprendizagem de seus alunos e de seu contexto sócio-cultural. No contexto escolar, os professores transformam o currículo e os objetivos de ensino e aprendizagem em diálogos interativos, metáforas, atividades e estratégias pedagógicas. Esse processo é contínuo ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Na ação pedagógica de Júlia, a fase pré-ativa é caracterizada pela sua fundamentação pedagógica: o projeto de trabalho.

O planejamento por projetos apresenta diferentes perspectivas teóricas e metodológicas como processo de ensino e aprendizagem escolar (HERNÁNDEZ, 1998). Na prática docente de Júlia, percebo características que correspondem ao planejamento em forma de projeto de trabalhos, conforme sistematização de Hernández (1998). Dentre essas características destaco: 1) a escolha de um tema gerador a partir do interesse dos alunos; 2) o levantamento de uma problematização em relação ao tema escolhido; 3) a abertura para os saberes fora dos muros da escola e sua articulação com os objetivos de ensino e aprendizagem na escola; 4) o professor como facilitador do conhecimento; 5) o diálogo pedagógico, em que se destaca a importância da atitude de escuta tanto do professor quanto dos alunos; 6) o trabalho de pesquisa; a realização de atividades práticas, individuais e em grupo; 7) o planejamento do projeto como um processo em construção, em que se integram diferentes formas de conhecimento orientadas por um mesmo fio condutor.

Pimenta e Lima (2004) consideram que o planejamento do estágio em forma de projetos é uma possibilidade teórico-metodológica de formação de professores, que aproxima formação e realidade profissional. No caso de Júlia, ela desenvolve um planejamento temático que apresenta as seguintes características: 1) o fio condutor é o tema a música para propaganda de TV; 2) a integração das modalidades de execução, apreciação e composição musical. Essas duas características se fundamentam nos princípios pedagógicos de Júlia; exigem a mobilização de seus saberes experienciais e tácitos e exigem a aquisição e a produção de novos saberes. Portanto, a escolha do tema está associada aos seguintes princípios da estagiária: 1) partir da música para fazer uma aula de música; 2) manter um fio temático condutor do princípio ao final do processo pedagógico; 3) ouvir os alunos e identificar seus interesses; 4) desenvolver atividades pedagógico-musicais que integrem execução, apreciação e composição musical. Estes princípios nortearam suas escolhas pedagógicas e mobilizaram seus saberes experienciais, formais e tácitos sobre: elaboração de arranjo musical; ensino instrumental de flauta doce; apreciação de cenas de propaganda; apreciação musical; ensino e gerência de atividades de composição.

Na ação interativa, Júlia efetiva seu planejamento. Ela se orienta pelo tema escolhido e procura concretizar seus princípios pedagógicos e os objetivos do

projeto de trabalho: 1) discutir a função da música na propaganda de TV; 2) integrar as atividades de execução, apreciação e composição musical. Em seu projeto de estágio, Júlia está atenta aos seus princípios pedagógicos para realizar sua ação docente. Assim ela procura em suas aulas: 1) partir da música para fazer uma aula de música; 2) desenvolver o gosto e o prazer pela música; 3) preservar o interesse dos alunos e motivá-los ao debate; 4) estimular a reflexão dos alunos sobre o tema do projeto e sobre as atividades realizadas, de forma individual e coletiva; 5) organizar e selecionar com critério as atividades a serem realizadas na sala de aula, considerando as práticas musicais de apreciação, composição e execução; 6) preparar os materiais didáticos a serem utilizados nas atividades planejadas; 7) desenvolver a interação professor-alunos e aluno-aluno no diálogo em sala de aula e no trabalho em grupo. 8) gerenciar os conflitos interpessoais em sala de aula. A dinâmica da fase interativa exige a mobilização de diversos saberes para interagir com os alunos, julgar e deliberar em situação. Nessa fase, o professor mobiliza saberes experienciais já assimilados como *habitus* e saberes formais e tácitos para agir e/ou improvisar.

Para Tardif e Lessard (2005), nesta fase se manifestam as características contingentes da atividade docente, que são marcadas pela interatividade e pela significação. A primeira parafraseando os autores caracteriza o principal objeto de trabalho do professor: entrar em uma sala de aula, repleta de alunos e “deslanchar” um programa de interações com os alunos (p. 235). A significação nasce da interatividade, porque segundo os autores a interação é uma ação comunicacional. Nesse sentido, nas palavras de Tardif e Lessard (2005):

[...] ensinar não é, tanto, fazer alguma coisa, mas fazer com alguém alguma coisa significativa: o sentido que perpassa e se permuta em classe, as significações comunicadas, reconhecidas e partilhadas, são, assim, o meio de interação pedagógica (p. 249).

A interatividade e a significação da ação pedagógica de Júlia está fundamentada no segundo eixo interpretativo de sua ação pedagógica: os saberes experienciais mobilizados para e na ação pedagógica se expressam na estrutura de seu projeto de estágio e no diálogo interativo em sala de aula. Portanto, o projeto de trabalho e o diálogo interativo são o meio da interação pedagógica da estagiária. Em

sala de aula esses dois elementos (o projeto e o diálogo) são interdependentes, pois o diálogo e a problematização são princípios da pedagogia de projetos (HERNÁNDEZ, 1998).

O diálogo interativo de Júlia apresenta duas dimensões: 1) a efetivação de seu projeto de trabalho, em que predomina a gestão interativa classe-conteúdo e o desenvolvimento de meios para se atingir os objetivos do projeto; 2) o desenvolvimento interpessoal em sala de aula, em que predomina a gestão de classe. No desenvolvimento de sua ação interativa, Júlia estimula o diálogo com e entre os alunos para: 1) a reflexão sobre a função da música na propaganda de TV; 2) a reflexão sobre os conceitos de refrão, trilha musical, *jingle*, melodia e ritmo e paródia de letras de música em comerciais de TV. 3) reflexão coletiva sobre os trabalhos realizados em sala de aula; 4) reflexão sobre as relações pessoais em sala de aula. A primeira dessas características é o principal objetivo do projeto e fio condutor de suas ações interativas. Ela permeia todas as situações pedagógicas da estagiária como: 1) sensibilização para o projeto; 2) a apreciação musical e 3) a composição musical. Para efetivá-las, Júlia mobiliza principalmente saberes experienciais e tácitos. Nas atividades de apreciação e composição, seus saberes são produzidos e transformados na ação e na reflexão sobre a ação, porque para Júlia esses saberes estão em processo de construção. Quanto à reflexão sobre conceitos, Júlia reflete-na-ação e mobiliza saberes formais e tácitos identificados com as situações. Os trabalhos criativos dos alunos são também avaliados de forma tácita, Júlia procura orientar a avaliação para a questão central sobre a música de propaganda para a TV. No gerenciamento da relação interpessoal, a estagiária estimula o trabalho em grupo, o saber ouvir o outro e o respeito pela vivência musical do colega. Em seu diálogo interativo, Júlia utiliza sua expressividade verbal e gestual, para cativar os alunos e para motivá-los para a aula de música e as atividades musicais.

A fase de pós-ação está associada ao processo dialógico de Júlia, que implica a sua avaliação e a sua reflexão sobre a relação dialética entre as fases pré-ativa e interativa. Nesse processo, Júlia reflete sobre suas ações e sobre sua reflexão-na-ação. As características da pós-ação de Júlia estão associadas aos três momentos de sua ação pedagógica: 1) a avaliação das atividades realizadas; 2) a

avaliação das aulas de música e 3) a avaliação do projeto de trabalho. A reflexão de Júlia compreende as duas dimensões de sua ação interativa: 1) a efetivação de seu projeto de trabalho e 2) o desenvolvimento interpessoal em sala de aula. Portanto, na avaliação das atividades, Júlia procura avaliar a relação entre a música e a cena de propaganda e as interações entre os alunos. Na avaliação das aulas, Júlia observa o envolvimento dos alunos com a atividade; avalia se a aula foi musical ou não e justifica e argumenta suas ações e escolhas na socialização no componente curricular estágio. A avaliação do projeto contempla a opinião dos alunos sobre o trabalho realizado.

Para Tardif e Lessard (2005) a reflexão do professor sobre sua ação pedagógica é pessoal e orientada para os problemas práticos de seu dia a dia, mas ela é também social, pois o professor precisa justificar seus atos pedagógicos para a comunidade escolar e entre seus pares. Nesse sentido, os saberes experienciais produzidos na reflexão são objetivados e podem ser validados ou não na socialização profissional.

5.3.4. A Reflexividade de Júlia

A análise, interpretação e descrição dos dados de Júlia apresentam três eixos interpretativos sobre a reflexividade da estagiária. São eles: 1) a sua formação; 2) a sua interação com o contexto de aprendizagem docente no estágio – componente curricular estágio e escola - e 3) sobre a sua ação pedagógica. Como destaca a literatura consultada a reflexão é uma qualidade cognitiva inerente ao ser humano (LIBÂNEO, 2002), apresenta diferentes níveis e pode, segundo Gauthier e Tardif (2000) estar associada à várias formas de razão e ação. Na prática docente, a razão argumentativa, fundamentada numa razão prática, predomina de forma significativa no trabalho interativo do professor (GAUTHIER *et al.*, 1998; TARDIF, 2002; TARDIF e LESSARD, 2005). Portanto, a reflexão de Júlia tem uma natureza argumentativa que explica e justifica seus saberes, suas concepções e suas ações.

Nesse sentido, Júlia percebe os limites e possibilidades de sua formação musical. Ela destaca sua visão crítica sobre sua aprendizagem docente, como já foi comentado e reconhece a necessidade de desenvolver outros saberes musicais relativos ao fazer musical – compor, arranjar, improvisar – que não foram adquiridos no seu processo de ensino e aprendizagem musical. No que se refere a sua formação, Júlia também destaca a necessidade de questionar em sua prática os significado e os fins da aula de música na escola. O que a faz refletir sobre a aula ser ou não musical e sobre o que os alunos aprenderam na sua aula de música.

A reflexão sobre sua ação pedagógica, segundo eixo interpretativo, ocorre nas três fases de desenvolvimento da ação, pré-ativa, interativa e pós-ativa e envolve também as funções pedagógicas de gestão de conteúdo, gestão interativa classe-conteúdo e gestão de classe. Cada uma dessas funções estimula reflexões diferentes durante o desenvolvimento da ação pedagógica. Assim, na pré-ação Júlia reflete basicamente sobre os objetivos da aula de música, em como transformar esses objetivos em conteúdos a serem ensinados e em como transformá-lo em atividades e procedimentos para ensiná-los. Segundo a literatura, os objetivos e fins da educação direcionam a reflexão sobre os meios de alcançá-los, bem como a avaliação desses meios (SACRISTÁN, 1999; TARDIF, 2002). Nesse sentido, a reflexão de Júlia está em processo de desenvolvimento, principalmente por causa do conflito interno e externo sobre a função da aula de música na escola. Assim, na fase pré-ativa a reflexão está direcionada para a elaboração do projeto e os seus objetivos específicos. A reflexão se baseia em conhecimentos tácitos de sua experiência como espectadora de TV e é pouco fundamentada em conhecimentos teóricos. Isso de certa forma limita a avaliação dos trabalhos realizados pelos alunos durante o desenvolvimento do processo. Júlia, portanto, organiza seu projeto com base nos seus saberes experienciais e nas suas concepções sobre aula de música e sobre a função da música na propaganda. Eles direcionam a organização das atividades musicais e os materiais a serem utilizados na fase interativa.

A reflexão de Júlia no processo interativo é intensa e contempla a reflexão-nação segundo o conceito desenvolvido por Schön (2000). Portanto Júlia reflete em ações sobre as situações pedagógicas contingentes de sua prática docente, julga com base em seus saberes experienciais e concepções pessoais e toma decisões

de natureza diversa: rotineiras e/ou refletidas (TARDIF, 2002; GAUTHIER *et al.*, 1998). No trabalho interativo de Júlia, o diálogo dialético com os alunos é a sua principal expressão do processo reflexivo. Na comunicação com os alunos, em que eles expressam seu pensamento e seus saberes, Júlia pode interagir e refletir para argumentar e assim desenvolver a aprendizagem musical, segundo seus objetivos e suas concepções pessoais. Esse diálogo, no projeto de Júlia, é intermediado pela audição de músicas e pela avaliação dos trabalhos realizados. A partir da observação e interpretações das aulas de Júlia, percebo que sua reflexão está em construção. Ela reconhece esse fato ao relatar e compartilhar suas dúvidas, decisões e reflexões com os colegas nos encontros coletivos. O fato de comunicar sua reflexão sobre a ação permite que a estagiária articule seu pensamento e sua reflexão para apresentar, defender e argumentar seu ponto de vista, o que gera a objetivação de seus saberes experienciais e sua conseqüente validação, segundo defende Tardif (2002) e Gauthier *et al.* (1998).

A troca de experiências, dúvidas, soluções e atividades no contexto da socialização no componente curricular implica o processo de reflexão pós-ativa. Nessa fase, Júlia desenvolve não apenas uma reflexão pessoal sobre sua prática, mas também uma reflexão coletiva, o que evidencia a importância da reflexão crítica e dialética no contexto do componente curricular estágio. Infelizmente essa dinâmica reflexiva entre os pares não é compartilhada no contexto da escola P., como recomenda os autores que defendem propostas colaborativas de formação de professores (ZEICHNER, 1993, 1995; PIMENTA e LIMA, 2004; CONKLING e HENRY, 2002). Esse movimento reflexivo na fase pós-ativa, determina uma nova compreensão sobre o projeto de estágio e seu novo encaminhamento, o que efetiva o processo de reflexão-ação-reflexão-nova ação.

Júlia finaliza o estágio com muitas reflexões que acompanharão seu desenvolvimento profissional. Essas reflexões estão relacionadas com a relação dialética entre os saberes do professor de música, as concepções sobre aula de música, ensino e aprendizagem musical e docência, o mercado de trabalho e o seu desenvolvimento profissional em termos de saberes docentes. Nesse sentido, a dialética dessa multirelação fundamenta os saberes da ação pedagógica de Júlia, que como repertório de conhecimentos para ensinar orientará sua prática educativa

posterior, sendo continuamente revisto e reformulado. Isso resulta que o processo reflexivo da estagiária se desenvolve juntamente com o seu processo de desenvolvimento profissional, o que destaca a importância da formação de professores desenvolver o professor crítico-reflexivo e pesquisador de sua prática.

Concluindo, os saberes experienciais de Júlia são, inicialmente, construídos e desenvolvidos durante o seu processo de aprendizagem musical, aprendizagem docente e de prática docente prévia a sua formação no curso de licenciatura em música. Durante o curso, Júlia confronta esses saberes com uma nova aprendizagem musical e aprendizagem docente. Nesse confronto, à luz dos conhecimentos teóricos adquiridos (musical, pedagógico e pedagógico-musical) Júlia desenvolve uma leitura crítica sobre sua formação, que aliada às sua aprendizagem musical e teórica no curso de licenciatura configura uma nova rede de saberes experienciais e de concepções pessoais sobre a aula de música, o processo de ensino e aprendizagem musical e sobre a docência. Esses saberes são mobilizados para sua ação pedagógica no contexto formativo e interativo do estágio, como também são socializados e validados ou não durante o desenvolvimento de sua ação pedagógica.

6 TRANSVERSALIZAÇÃO DOS DADOS SOBRE A AÇÃO PEDAGÓGICA DE EMANUEL E JÚLIA

Na análise e interpretação transversal dos dados empíricos da ação pedagógica de Emanuel e de Júlia, minha intenção foi apontar parâmetros de semelhança e diferenças, que pudessem fornecer bases teóricas para a compreensão do desenvolvimento de suas ações pedagógicas a partir dos saberes docentes mobilizados e socializados na atividade de estágio. A interpretação hermenêutica dos dois casos estudados aponta para as seguintes categorias de análise transversal: 1) a natureza do contexto formativo e interativo da atividade de estágio; 2) a natureza dos saberes da ação pedagógica no estágio.

A primeira categoria, a natureza do contexto formativo e interativo da atividade de estágio, apresenta três subcategorias discursivas: 1) a estrutura e a dinâmica interativa do contexto formativo e interativo da atividade de estágio; 2) a espiral de desenvolvimento da ação pedagógica; 3) a inter-relação entre a espiral de desenvolvimento da ação pedagógica e o contexto formativo e interativo da atividade de estágio. A última subcategoria apresenta a interdependência e complementaridade entre as duas primeiras, e nessa interação se manifesta a relação dialética entre a socialização profissional e a mobilização de saberes.

A natureza interativa da ação pedagógica do estagiário, segunda categoria desta análise, revela as características emergentes da análise da ação pedagógica dos estagiários, e as identifica com as categorias elaboradas pela orientação teórica desta investigação: 1) a singularidade; 2) a socialização; 3) a temporalidade; 4) a situação pedagógica; e 5) o trabalho interativo.

6.1 A natureza do contexto formativo e interativo da atividade de estágio

Nesta pesquisa, entendo que a atividade de estágio como “aprender a ensinar” e como componente curricular dos cursos de formação de professores caracteriza uma atividade formativa singular direcionada para o desenvolvimento da prática docente. Nessa situação de aprendizagem docente, o licenciando realiza a sua prática de ensino em um determinado contexto educacional, sob orientação de um formador de professores, podendo estar ou não, também, sob orientação de um profissional vinculado ao local de estágio (PIMENTA e LIMA, 2004; RIDEOUT e FELDMAN, 2002).

Portanto, a situação de estágio docente idealizada nos modelos teórico-formativos e desejada pelos formadores de professores estabelece uma tríade formativa como sugere a literatura (RIDEOUT e FELDMAN, 2002; CONKLING e HENRY, 2002; CONWAY *et. al.*, 2002; CONWAY, 2002; MATEIRO, 2003; PIMENTA e LIMA, 2004). Essa perspectiva ideal da tríade é representada na figura 35.



Figura 35: A tríplice interação no estágio sob a perspectiva ideal apresentada pela literatura⁹⁹.

⁹⁹ Neste capítulo, as figuras, os esquemas e os fluxogramas explicam e sintetizam o desenvolvimento da argumentação teórica desta pesquisa. Desse modo, eles somente têm sentido e significado com o diálogo teórico e interpretativo desenvolvido no texto. Nesse sentido, as figuras, esquemas e fluxogramas não devem ser desassociados do texto teórico correspondente.

Na atividade de estágio, a tríplice interação formativa é composta pelo estagiário, o contexto educacional e a instituição formadora. Essa tríplice interação envolve a socialização do estagiário no contexto educacional e na instituição formadora e gera uma mobilização de saberes e concepções que visam à ação pedagógica do estagiário. O esquema anterior representa essa situação formativa, considerada ideal pela literatura específica e pelos modelos formativos docentes, mas que não retrata a realidade da formação dos estagiários participantes desta investigação.

Nesta pesquisa, a tríplice interação não é efetivada integralmente, porque a interação entre a instituição formadora e a escola ocorre de forma diluída, através das impressões e percepções do estagiário. Essa situação pode estar associada aos modelos formativos tradicionais vigentes na formação de professores de música, baseados em práticas formativas artesanais e técnicas, e à ausência de uma proposta colaborativa que integre esses dois vértices da tríade (CONKLING e HENRY, 2002; MATEIRO, 2003, CERESER, 2003). De modo geral, a carência de professores de música, na educação básica, pode ser considerada uma das causas dessa situação, pois não favorece a sistematização de projetos colaborativos na formação de professores. No entanto, a análise dessa problemática não foi meu objeto de estudo. Essa breve reflexão auxilia a compreender a natureza interativa da ação pedagógica de Emanuel e Júlia, que desenvolvo a seguir, a partir da descrição: 1) da estrutura e da dinâmica interativa do contexto formativo da atividade de estágio; 2) da espiral de desenvolvimento da ação pedagógica; 3) da inter-relação entre a espiral de desenvolvimento da ação pedagógica e o contexto formativo e interativo da atividade de estágio.

6.1.1 A estrutura e a dinâmica interativa do contexto formativo da atividade de estágio

No contexto da atividade de estágio interage um conjunto de elementos formativos, concretos e abstratos: saberes, concepções, percepções, teorias, currículos, atividades pedagógicas, materiais didáticos; entre outros. No

desenvolvimento da ação pedagógica de Emanuel e Júlia, esse contexto é formativo e interativo, na medida em que o estagiário interage com o contexto social do componente curricular estágio, e com o contexto social da escola onde desenvolve sua ação pedagógica e sua aprendizagem docente. A interação entre os ambiente sócio-culturais do componente curricular estágio e da escola é, pois, mediada pelo estagiário e sua ação pedagógica. O contexto formativo e interativo do estágio, na análise interpretativa realizada, é constituído por dois sub-contextos interativos: o primeiro, é o contexto de interação entre o estagiário e o componente curricular estágio; e o segundo, o contexto de interação entre o estagiário e a escola.

A interação entre a instituição formadora e o contexto educacional se manifesta nas impressões e percepções do estagiário. Apesar de não haver uma ação colaborativa entre o componente curricular e a escola, os dois sub-contextos apresentam entre si uma relação dinâmica, que é, ao mesmo tempo, autônoma e interdependente, cujo eixo articulador é o estagiário e sua ação pedagógica. A dinâmica que estrutura o contexto formativo é representada na figura 36 a seguir.

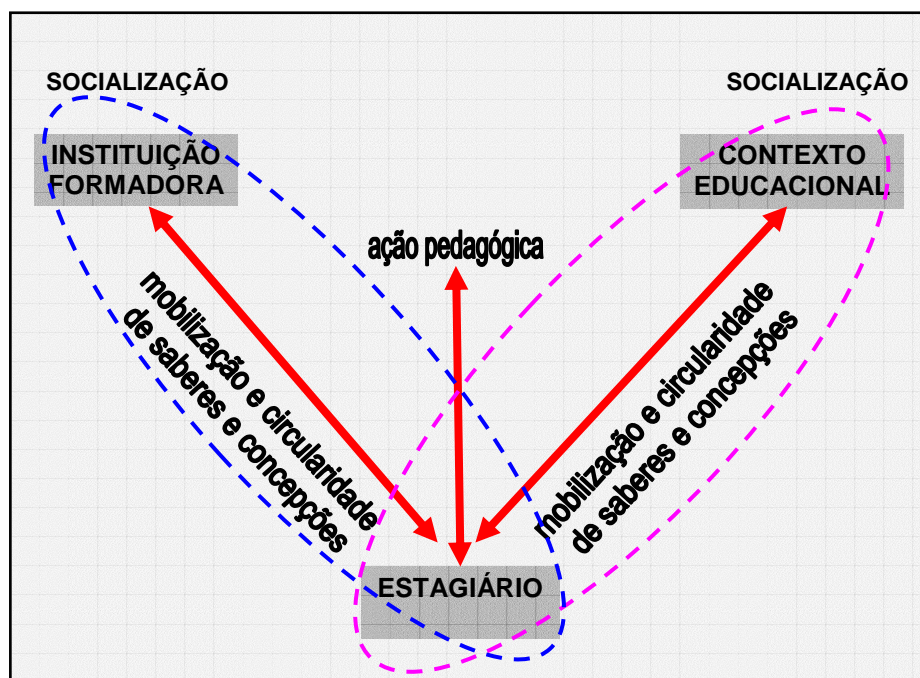


Figura 36: A estrutura do contexto formativo e interativo da atividade de estágio¹⁰⁰

¹⁰⁰ A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

O ambiente dinâmico desse contexto formativo implica a socialização profissional dos estagiários e a mobilização de saberes. Essa mobilização é influenciada pelas concepções pessoais e coletivas que norteiam o ambiente interativo do contexto e se concretiza nas três fases da ação pedagógica dos estagiários: pré-ativa, interativa e pós-ativa. Portanto, a dinâmica do contexto formativo do estágio atua nas três fases de desenvolvimento da ação pedagógica dos estagiários.

Essa forma de compreender o ambiente em que se desenvolve a ação pedagógica dos estagiários de música emergiu, previamente, na análise do estudo de caso piloto, mas foi aprofundada a partir da interpretação dos casos de Emanuel e Júlia. Nesse sentido, ela é resultado de idas e vindas aos dados da pesquisa e de sucessivas interpretações de acordo com a análise hermenêutica realizada. A seguir descrevo a dinâmica do contexto formativo resultante desse processo.

Como já foi mencionado, o contexto formativo é composto por dois subcontextos, cujo eixo articulador é o estagiário e sua ação pedagógica. O estagiário é, portanto, o foco desse contexto e sua ação pedagógica o motor que movimenta a dinâmica interativa no interior do contexto formativo. O estagiário como aprendiz de professor é, em si, um agente complexo. Em sua trajetória de vida, ele construiu um reservatório de conhecimentos, cujo “núcleo vital” são os saberes experienciais ou práticos adquiridos em suas experiências como aluno e como professor (GAUTHIER *et al*, 1998;TARDIF, 2002;). Emanuel e Júlia, portanto, não são aprendizes sem saberes, eles apresentam saberes distintos e singulares, pois ambos possuem saberes que influenciam e são influenciados pela suas ações pedagógicas. As experiências vividas pelos estagiários em sua formação definem, também, suas concepções pessoais sobre a aula de música, sobre o ensino e a aprendizagem musical, sobre a docência (ser professor e ser aluno), e sobre a própria formação. Juntamente com os saberes, as concepções geram princípios e valores que fundamentam as ações docentes dos estagiários (GAUTHIER *et al.*, 1998; SHULMAN, 1986, 1987, 2004).

A literatura na área de formação de professores de música, por exemplo, tem apontado a influência das concepções pessoais na ação docente de professoras de

música (DEL BEN, 2001). As pesquisas em educação, também, indicam esse tipo de correspondência, concepção-ação. Os estudos apontam que o tempo de escolaridade dos indivíduos é muito maior que o tempo de formação inicial de professores, o que fortalece as concepções e saberes formulados na formação prévia à graduação (GARCIA, 1998). A configuração desse “repertório”¹⁰¹ de saberes, crenças, princípios e valores tem uma estreita relação com a mobilização dos saberes docentes¹⁰² para a ação pedagógica. No contexto formativo descrito, os saberes e as concepções dos estagiários norteiam a forma como eles interagem e percebem o contexto da atividade de estágio (componente curricular estágio e escola).

Os outros dois eixos que se articulam com o estagiário, o componente curricular estágio num subcontexto, e o contexto escolar em outro subcontexto, foram interpretados e compreendidos a partir do discurso do estagiário, da observação de sua ação docente, da análise de seus documentos pessoais, e da análise complementar, quando necessária, de documentos oficiais.

O subcontexto formado pelo estagiário e pelo componente curricular estágio atua, principalmente, no processo crítico-reflexivo do estagiário, antes e após as aulas de música. Segundo os dados obtidos, ele interage na mobilização orientação dos saberes dos estagiários para a ação pedagógica; na percepção do estagiário sobre o contexto escolar; na organização e reflexão sobre sua ação pedagógica, principalmente, na reflexão pré-ativa e na reflexão pós-ativa; e na socialização entre os colegas nas aulas coletivas.

De acordo com a literatura, o papel do estágio na formação docente pode apresentar diferentes perspectivas e tendências formativas (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2003; ZEICHNER e LISTON, 1996; PÉREZ GOMES, 2000; CONTRERAS, 2002; PIMENTA e LIMA, 2004), mas a interpretação dos dados da

¹⁰¹ Estou me apropriando do termo “repertório”, utilizado por Gauthier *et al* (1998) para denominar o conjunto de saberes que o professor constrói em sua ação pedagógica, para identificar, também, o conjunto de crenças, concepções, imagens, princípios e valores em que o professor fundamenta sua ação pedagógica.

¹⁰² Nesta pesquisa, o conceito de saberes docentes é usado de acordo com os trabalhos de Tardif (2002) e Gauthier *et al* (1998).

pesquisa aponta para a importância do modelo crítico-reflexivo, que é estimulado na orientação do professor formador e na socialização entre os pares. Essa interação promove a reflexão crítica do estagiário sobre seus saberes experienciais ou práticos; seu reservatório de conhecimentos; sua ação pedagógica; seus conflitos e sucessos; e suas concepções pessoais (Apêndice C, gráfico 1 e 2). Visto dessa forma, a dinâmica do subcontexto estagiário-componente curricular estágio estimula o estagiário à “aprender a refletir” sobre sua prática docente, na relação dialética entre seus saberes, suas concepções e suas ações. Nessa perspectiva, o professor orientador trabalha diretamente com a interpretação do estagiário sobre sua ação pedagógica, por meio de seus relatos pessoais; de seu projeto de trabalho docente e planejamento de aulas; e de seus relatórios reflexivos. Assim, o contexto social do componente curricular estágio promove a socialização profissional, pois é permeado por saberes e concepções pessoais e coletivas, que fundamentam e estruturam o próprio ambiente formativo do estágio.

No esquema abaixo, apresento o subcontexto formado pelo estagiário e o contexto do componente curricular estágio.

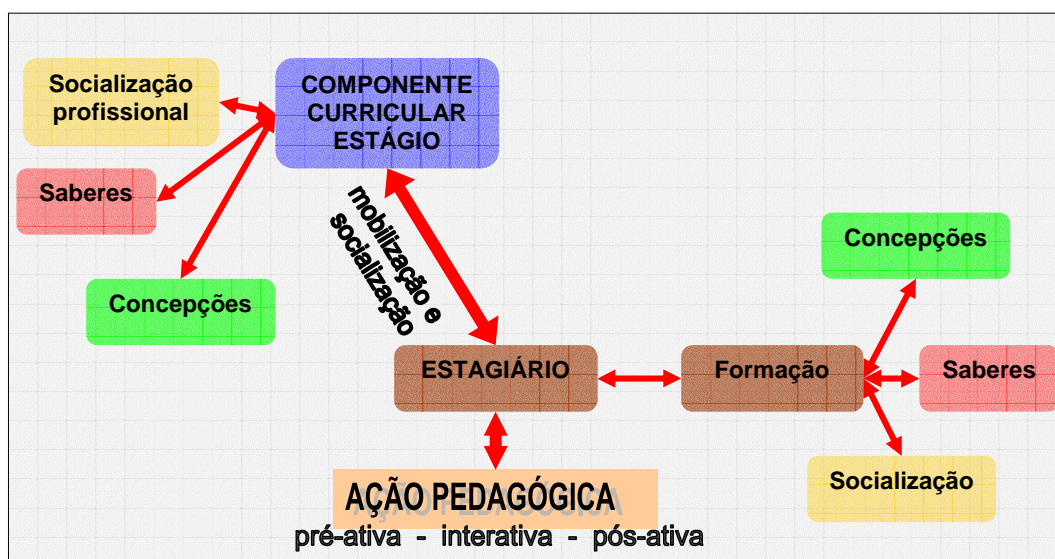


Figura 37: Subcontexto estagiário – componente curricular estágio¹⁰³

A interação entre o estagiário e a escola onde ele desenvolveu sua prática docente representa o segundo subcontexto formativo. Esse subcontexto engloba a

¹⁰³ A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

socialização do estagiário na escola (interação com a administração e professores) e a interação com os alunos na e fora da sala de aula. Desse modo, na pesquisa, ele foi interpretado a partir das impressões e percepções do estagiário sobre o contexto sócio-cultural da escola e pela observação das aulas de música. Quando o estagiário se insere no seu contexto de trabalho docente, ele interage com todo o ambiente sócio-cultural, pedagógico e político local que, em si mesmo, é permeado por um conjunto de concepções sobre a educação e sobre a aula de música (crenças, princípios, valores). Essas concepções podem ser percebidas no projeto político pedagógico da escola, na cultura escolar, na prática pedagógica da escola, nas interações sociais entre professores, alunos e administração escolar. A interação, que se estabeleceu entre os estagiários e seus respectivos contextos escolares (alunos, professores e administração), gerou uma socialização profissional inicial, em que foram validados, transformados e construídos saberes e concepções que, também, influenciaram a mobilização de saberes para a ação pedagógica no local.

No esquema abaixo, represento a dinâmica interativa do subcontexto estagiário-contexto escolar.

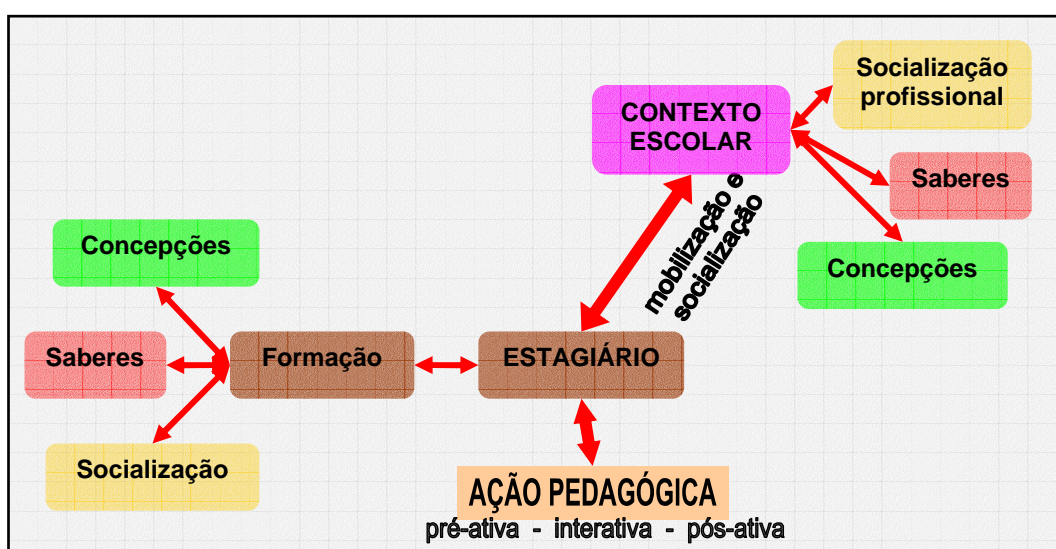


Figura 38: Subcontexto estagiário – contexto escolar¹⁰⁴.

¹⁰⁴ A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

A interação no contexto de trabalho docente é destacada por Tardif (2002), que defende a natureza situacional do saber dos professores, ou seja, os saberes docentes são interdependentes da situação pedagógica, o que exige do professor a mobilização de saberes para agir de imediato, em situação. Portanto, no contexto formativo que se estabelece no estágio, os saberes construídos são idiossincráticos sob dois aspectos: primeiro, no sentido da formação diferenciada dos estagiários; e segundo, no sentido de sua situação de ensino e aprendizagem musical.

O subcontexto de interação entre o estagiário e o contexto escolar é influenciado: pela percepção pessoal e pelas impressões do estagiário sobre o seu ambiente de trabalho; pelas interações na e fora da sala de aula; pela socialização no local; pelo papel interventor, em menor ou maior grau, que essa interação promove no desenvolvimento da ação pedagógica dos estagiários. A dinâmica interna do subcontexto é interdependente e mediada pelas concepções e saberes dos estagiários, que por sua vez, promove a interação entre os dois subcontextos. A interação entre os dois subcontextos propicia, na pessoa do estagiário, a intervenção orientadora do componente curricular estágio sobre a interação entre o estagiário e seu contexto de trabalho docente.

A dinâmica interativa do contexto de aprendizagem docente orientou o desenvolvimento da ação pedagógica de Emanuel e Júlia. A forma como cada estagiário percebeu o seu contexto formativo, no componente curricular e na escola, gerou, também, a construção de saberes e de concepções que influenciarão de forma significativa o seu desenvolvimento profissional. Dessa forma, na análise e interpretação da ação pedagógica de Emanuel e Júlia, o contexto interativo influencia e molda o desenvolvimento da ação pedagógica no estágio, e o repertório de conhecimentos dos estagiários. O contexto formativo expõe: 1) a influência de cada subcontexto na ação pedagógica dos estagiários; 2) a relação dialética entre as concepções e ações (DEL BEN, 2001); e 3) possibilita o processo de validação, transformação e (re)construção de saberes, concepções e ações, mediante a dinâmica dialética e reflexiva que ocorre no interior de cada subcontexto, e no macro contexto, como mostram as figuras dos esquemas gráficos.

Essa dinâmica em si caracteriza o processo formativo no estágio, que teoricamente e idealmente, deve promover a transformação da ação pedagógica dos estagiários para o seu desenvolvimento profissional consciente e autônomo. A relação dialética interna do contexto, entre razão pedagógica e ação pedagógica, entre concepções e saberes, e entre saberes e ações, influencia e é influenciada pela mobilização dos saberes docentes dos estagiários. Desse modo, a atividade de estágio configura um repertório de conhecimentos, que são validados, (re)significados e transformados na reflexão na e sobre a ação e na socialização profissional entre os pares. Assim, os saberes experienciais ou práticos dos estagiários, podem ser, à luz da racionalidade prática, como saberes da ação pedagógica (GAUTHIER *et al.*, 1998). Esses saberes em contínua transformação, se somam a outros saberes oriundos de diferentes fontes sociais, que irão orientar a prática docente dos licenciandos após a conclusão do curso de licenciatura em música, num processo contínuo de formação e desenvolvimento profissional.

6.1.2 A espiral de desenvolvimento da ação pedagógica

A experiência docente de Emanuel e Júlia no estágio se desenvolveu num processo contínuo de reflexão-ação-reflexão-nova ação em forma de espiral, que corresponde às fases: 1) pré-ativa ou de planejamento; 2) interativa, quando acontecem as relações interpessoais e contingentes em sala de aula; 3) pós-ativa que representa o processo de reflexão sobre a ação, realizado ao final de cada aula e no final da atividade de estágio (SHULMAN, 1986, 1987, 2004a; PACHECO, 1995; GAUTHIER *et al.*, 1998; SACRISTÁN, 1999; ALTET, 2000; TARDIF e LESSARD, 2005). Essas fases equivalem ao próprio processo de ensino e aprendizagem musical e são interdependentes e dinâmicas entre si. Shulman (1987, 2004a) e Wilson, Shulman e Richert (1987) estudam o desenvolvimento desse processo no seu modelo circular de raciocínio pedagógico e ação: compreensão; transformação (interpretação crítica, representação, adaptação e formatação); instrução; avaliação; reflexão; e nova compreensão.

No desenvolvimento da ação pedagógica, cada uma dessas fases apresenta particularidades quanto: 1) à sua natureza e características; 2) à sua relação com o contexto formativo do estágio; 3) à mobilização de saberes e concepções; e 4) à sua significação para a formação do estagiário. Em cada uma delas são observadas as funções docentes de: gestão do conteúdo, de gestão interativa classe-conteúdo¹⁰⁵, e de gestão da classe. Estas são constantes e variáveis no desenvolvimento da ação pedagógica, transformando-se de acordo com as características de cada fase do desenvolvimento da ação pedagógica de Emanuel e Júlia.

A figura 39 representa o desenvolvimento da ação pedagógica dos estagiários, em forma de espiral, promovido pelo processo contínuo de reflexão-ação-reflexão-nova ação.

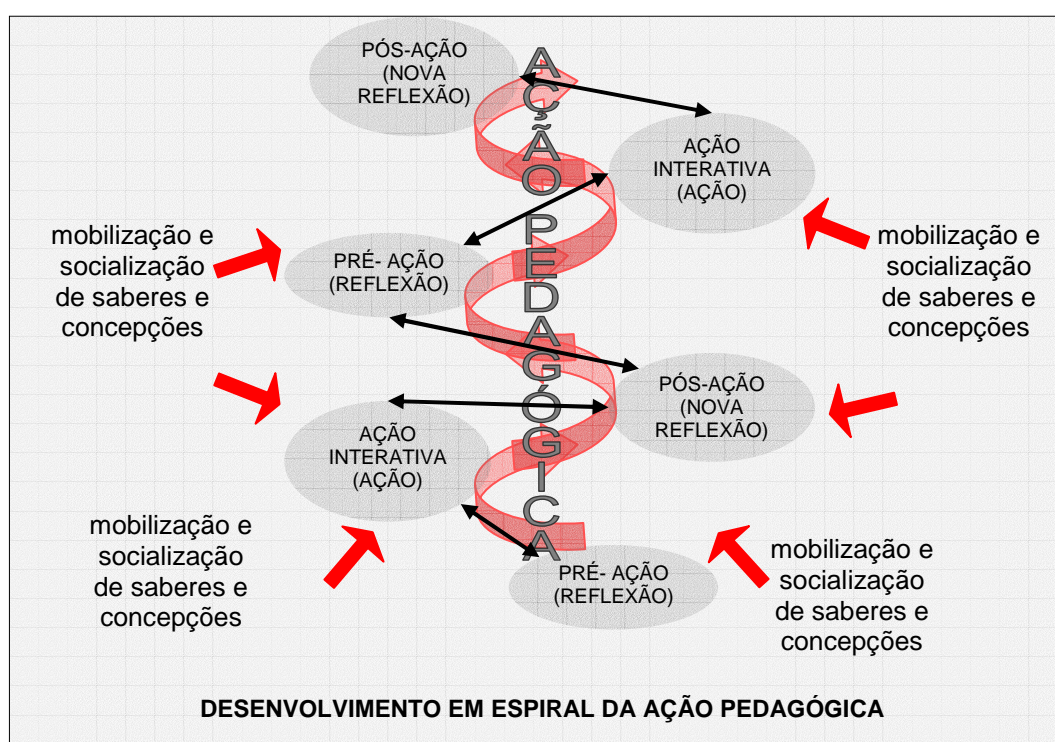


Figura 39: Desenvolvimento em espiral da ação pedagógica dos estagiários¹⁰⁶

¹⁰⁵ GAUTHIER *et al.* (1998) em sua meganálise das pesquisas norte-americanas, analisam as funções pedagógicas de gestão de classe e gestão da matéria, que compõem a ação pedagógica dos professores. Essas funções são interdependentes, mas para efeito discursivo e analítico da prática docente dos estagiários de música, considero uma terceira função a gestão interativa classe-conteúdo. Essa denominação visa destacar os saberes gerados da intersecção entre a gestão do conteúdo e a gestão de classe, pois tanto a gestão de conteúdos quanto a gestão de classe podem ser analisados de forma autônoma e independente.

¹⁰⁶ A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

Na pré-ação predomina a gestão do conteúdo, no sentido de domínio do conteúdo a ser ensinado; dos valores, fins e objetivos da educação; do conhecimento sobre o currículo; e do conhecimento sobre os alunos, sobre o seu contexto sócio-cultural e seus processos de aprendizagem. Há, nessa reflexão prévia, uma antecipação de como desenvolver gestão de classe e a integração entre as duas funções para projetar a gestão interativa classe-conteúdo. Na fase interativa da ação pedagógica, a ênfase é a gestão interativa classe-conteúdo e a gestão de classe. Contudo, em determinados momentos, o professor pode refletir em ação, exclusivamente sobre a gestão do conteúdo, procurando readaptá-lo à sua interação com os alunos. Nesses momentos ocorrem processos de resignificação e validação dos conteúdos a serem ensinados e de como ensiná-los como apontam os trabalhos de Pimenta e Lima (2004) e Tardif e Lessard (2005). O processo de ensino e de aprendizagem ocorre na dinâmica interativa dessas funções pedagógicas, em que as situações contingentes geram as incertezas e dilemas que são objetos de reflexão na fase seguinte. Na pós-ação, o distanciamento dos estagiários de sua ação propicia uma análise de todo o processo. Nessa fase, as três funções pedagógicas se tornam objeto de reflexão e podem ter enfoques diferentes, dependendo do foco da reflexão se na gestão de conteúdo, se na gestão interativa classe-conteúdo, ou se na gestão de classe, como indica a literatura (SACRISTÁN, 1999; TARDIF e LESSARD, 2005; PIMENTA e LIMA, 2004).

A figura 40, a seguir, retrata, em corte transversal, o desenvolvimento em espiral da ação pedagógica, que na atividade de estágio ocorre em um contexto formativo, em que ocorre a interação: entre o estagiário e a instituição formadora; e entre o estagiário e a escola. A seguir, apresento a inter-relação entre a espiral de desenvolvimento da ação pedagógica e o contexto formativo de estágio.

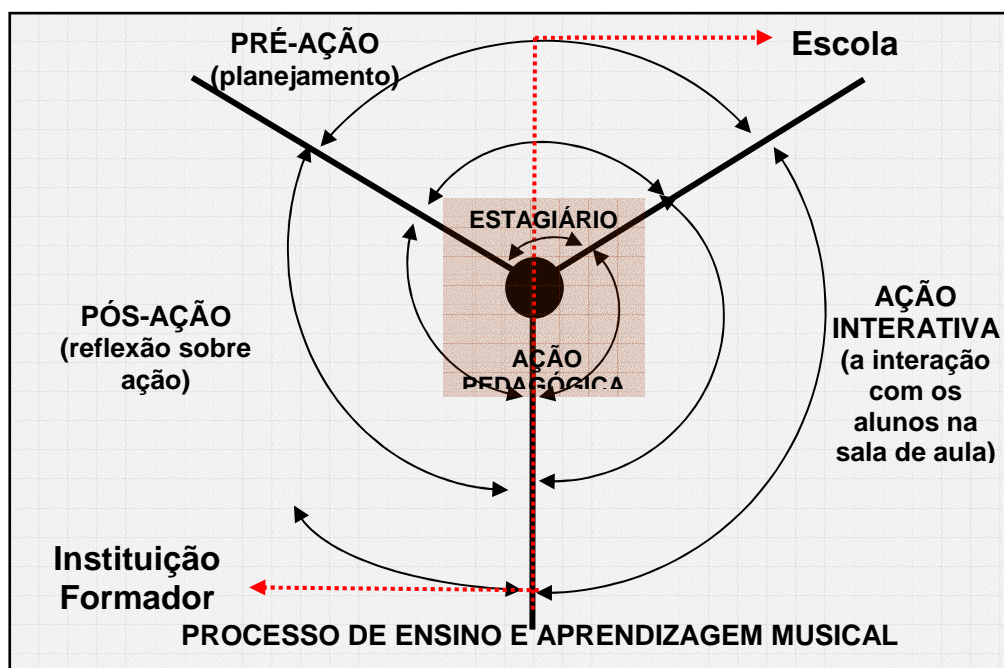


Figura 40: Desenvolvimento em espiral da ação pedagógica: pré-ativa, interativa e pós-ativa¹⁰⁷

6.1.3 A inter-relação entre a espiral de desenvolvimento da ação pedagógica e o contexto formativo do estágio

No modelo de análise desta pesquisa, a espiral de desenvolvimento da ação pedagógica de Emanuel e Júlia foi norteada e orientada pelo contexto formativo de estágio, descrito anteriormente. Durante o processo, ocorreu o aprofundamento da interdependência entre as interações internas no contexto formativo do estágio e as fases da ação pedagógica: pré-ativa, interativa e pós-ativa. O processo é interdependente sendo continuamente retro-alimentado pela reflexão crítica, que é estimulada na interação no contexto escolar, na socialização entre os pares e na orientação dos estagiários. Essa interdependência ou inter-relação, também intervém nas funções docentes que os estagiários desenvolvem, pois o contexto formativo ao influenciar as fases de desenvolvimento da ação pedagógica, também influencia a condução reflexiva sobre as funções de gestão de conteúdo, de gestão de classe e de gestão interativa classe-conteúdo. Nessa inter-relação, observei o

¹⁰⁷ A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

desenvolvimento cíclico da inter-relação entre cada uma das fases – pré-ativa, interativa, pós-ativa - e o contexto formativo do estágio.

Na pré-ação, primeira fase da ação pedagógica, há um certo equilíbrio na inter-relação com o contexto formativo, pois o estagiário elabora seu planejamento interagindo com o sub-contexto escolar e com o sub-contexto sócio-formativo do componente curricular estágio. A figura 41 retrata essa primeira inter-relação.

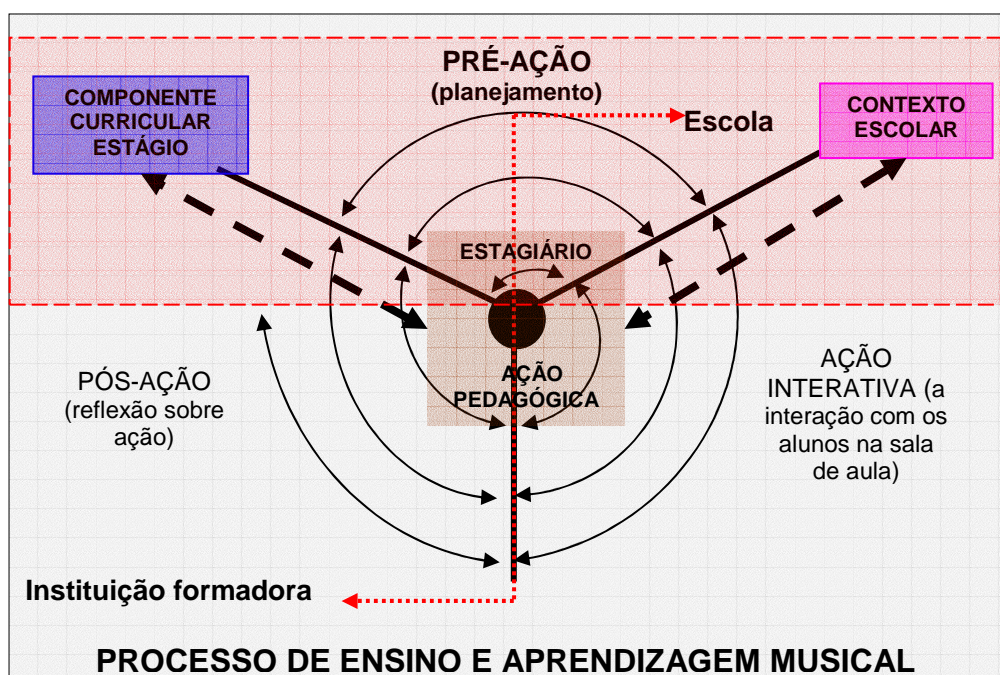


Figura 41: A inter-relação entre a pré-ação e contexto formativo do estágio¹⁰⁸.

Portanto, na fase de elaboração da ação docente estão envolvidos: 1) as concepções pessoais e os saberes dos estagiários; 2) as observações, percepções e impressões dos estagiários sobre o contexto escolar; e 3) a sua reflexão sobre como planejar o seu plano de trabalho. Nessa situação, os estagiários desenvolvem suas funções de gestão de conteúdo e de gestão de classe, visando e antecipando a função de gestão interativa classe-conteúdo. A orientação e socialização no componente curricular estágio estimula o “olhar” externo e interno do estagiário, favorecendo a circularidade dos saberes entre: 1) os saberes experienciais dos estagiários; 2) os saberes de sua formação profissional, disciplinares e pedagógicos;

¹⁰⁸ A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

e 3) os saberes do contexto escolar, curriculares e o conhecimento sobre os alunos e seu contexto sócio-cultural.

Essa dinâmica de inter-relação do contexto formativo com a pré-ação dos estagiários se aprofunda durante o período de estágio docente de Emanuel e Júlia em cada uma de suas aulas de música. Na prática de ensino dos dois estagiários, essa inter-relação se manifesta de forma semelhante, principalmente, com relação à orientação e socialização de saberes que ocorre no componente curricular estágio, referentes à gestão do conteúdo, à gestão da classe e à gestão interativa classe-conteúdo. Na fase pré-ativa, por exemplo, percebo um equilíbrio dialógico e dialético entre os três eixos que constituem o contexto formativo e interativo do estágio: componente curricular estágio, estagiário e contexto escolar, conforme está representado na figura 41 anterior.

Na fase da ação interativa, destacam-se as interações professor-aluno com relação à gestão de classe e, principalmente, a gestão interativa classe-conteúdo. É o momento que o estagiário coloca seu planejamento em ação, em que se observa: 1) a relação dialética entre concepções e ações; 2) o processo de reflexão-na-ação; e 3) a mobilização de saberes docentes, predominantemente, experienciais ou práticos, e/ou saberes que foram validados na socialização entre os pares. Essa fase é o momento de vivência concreta da sala de aula em que predominam, segundo Tardif e Lessard (2005), as categorias contingentes e recorrentes apontadas por Doyle: multiplicidade, imediatez, rapidez, imprevisibilidade, visibilidade, historicidade. Às categorias descritivas de Doyle, os autores acrescentam a interatividade e a significação, que dão intencionalidade e sentido às ações pedagógicas (ver SACRISTÁN, 1999; TARDIF e LESSARD, 2005).

Nessa fase, o contexto formativo do estágio pende para a interação entre estagiário e o contexto escolar. A intervenção da orientação e socialização no componente curricular estágio é indireta e se manifesta na reflexão-na-ação do estagiário, através da mobilização de saberes ali adquiridos e socializados. Na figura 42, a seguir, represento a inter-relação entre o contexto formativo do estágio e a ação interativa dos estagiários.

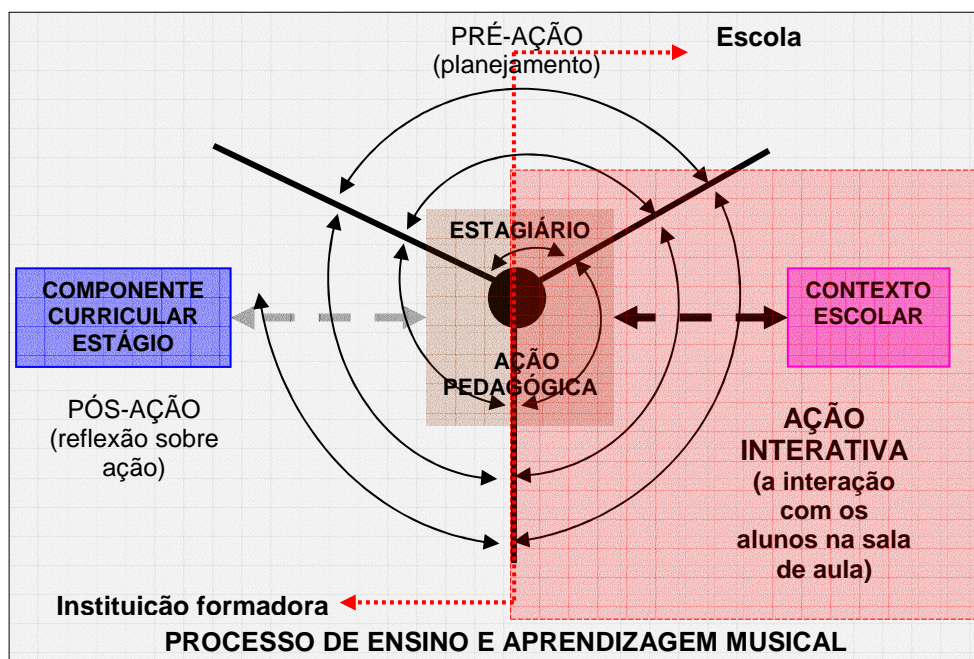


Figura 42: A inter-relação ação interativa e contexto formativo do estágio¹⁰⁹.

Na ação interativa dos estagiários a dinâmica do subcontexto formativo estagiário-escola foi sendo, gradativamente, aprofundada pelo processo de reflexão-sobre-a-ação. Nesse processo, as diferenças formativas entre os dois subcontextos e as particularidades de cada uma das situações pedagógicas vivenciadas interferem no foco da interação em sala de aula. As ações em sala de aula são influenciadas pela orientação e socialização no componente curricular estágio.

Os estagiários são influenciados, também pelas situações pedagógicas que acontecem na escola como: as atividades extracurriculares programadas pela administração escolar (oficinas na semana da criança, feira do livro, visitas externas, festas comemorativas); e as tensões e problemas disciplinares que ocorrem na escola que acabam interferindo na forma como os jovens são tratados pela comunidade escolar (punições, sermões, repreensões). Ambos, relatam momentos em que refletem sobre a forma como a aula de música é concebida na escola, como também, descrevem suas impressões sobre o contexto escolar que incluem: 1) o caráter somativo das avaliações; 2) o comportamento disciplinar na escola; 3) a atuação do corpo administrativo e docente da escola; 4) a participação dos pais. Portanto, no momento em que o estagiário se insere na escola há uma interação,

¹⁰⁹ A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

mesmo que provisória, com o ambiente sócio-cultural, político e ideológico da escola.

Na última fase, a pós-ativa, observa-se uma ênfase na relação do estagiário com o componente curricular estágio, em que a ação interativa (concretizada na relação do estagiário com o contexto escolar) e a pré-ativa são objetos de reflexão. Portanto, as diferentes situações vivenciadas durante a ação interativa são compartilhadas e analisadas, coletivamente, na orientação e na socialização com o professor orientador e os colegas. Essa fase é importante para o processo de “aprender a ensinar”, pois é o momento de análise e teorização sobre a prática, em que as concepções e saberes do estagiário são confrontados. A reflexão-sobre-ação propicia a estruturação e a configuração de novos saberes, que irão compor o repertório de conhecimentos dos estagiários para a elaboração, efetivação e reflexão de novas ações pedagógicas. Nessa fase, nas palavras de Pimenta e Lima (2004) e Zeichner (1995) “o estágio é teoria”. Assim, se recomeça o ciclo do processo de ensino e aprendizagem, que envolve uma (re)elaboração da pré-ação para uma nova ação interativa em sala de aula. Esse processo ocorre durante todo o desenvolvimento do estágio, nas micro-situações das aulas, num desenho em espiral, em que o estagiário deve ser estimulado a transformar suas concepções e ações.

Na fase pós-ativa, os estagiários reconhecem a importância da socialização entre os colegas na orientação coletiva de estágio. As orientações coletivas são um “termômetro” qualitativo de sua ação pedagógica, em que as observações e opiniões dos colegas são analisadas num processo dialógico com a reflexão dos estagiários. Na socialização são validadas as experiências vividas e as atividades realizadas na ação interativa. A figura 43 representa a inter-relação entre a pós-ação e o contexto formativo do estágio.

desenvolvimento em espiral da ação pedagógica dos estagiários desencadeia a mobilização, circularidade e socialização de saberes e concepções. A mobilização de saberes para a efetivação da ação pedagógica e a socialização de saberes também estabelecem uma relação dialética entre si, em que a socialização no contexto mobiliza saberes e os saberes mobilizados são socializados. Essa dinâmica inter-relacional, portanto, é interveniente e fundamenta a validação e a legitimação de um repertório de saberes da ação pedagógica de Emanuel e Júlia.

6.1.3.1 A socialização profissional no contexto formativo e interativo da atividade de estágio

E a reunião de estágio é um ponto melhor [do estágio]. Que é a hora que tu falas as coisas. [...] para quem vê de fora é óbvio, e para ti que está ali no meio é difícil de olhar (Júlia, C1, ENT. EF., p. 226)

Tardif (2002) afirma que o saber docente embora idiossincrático é social, pois é compartilhado entre os pares. A partir da análise da ação pedagógica de Emanuel e Júlia, percebo que a socialização de saberes no contexto formativo da atividade de estágio ocorre, portanto, nos dois subcontextos de interação dos estagiários, ou seja, na interação do estagiário com o componente curricular estágio e com a escola. A socialização nos dois subcontextos influencia e é influenciada pela ação pedagógica dos estagiários, estabelecendo uma relação dialética entre os estagiários e os contextos da universidade e da escola.

A natureza interativa da atividade estágio foi discutida anteriormente e mostra a importância dessa relação dialética para o desenvolvimento da ação pedagógica dos estagiários. Ela estimula e é estimulada pelos saberes experienciais dos licenciandos mobilizados para a ação pedagógica, e que são objeto de reflexão no processo de aprendizagem docente. No contexto dos encontros coletivos, Emanuel e Júlia relataram que trocavam, principalmente, saberes experienciais ou práticos com os colegas e o professor orientador, saberes adquiridos na formação musical e docente de cada um. Os dois estagiários destacaram a relevância dessa troca de experiência no desenvolvimento de sua reflexão sobre a ação pedagógica,

principalmente, nas fases pré-ativa e pós-ativa. Eles reconheceram que a reflexão é estimulada, principalmente, pelos relatos das experiências vividas e pela orientação da professora formadora.

A socialização profissional no contexto do componente curricular é, pois, fundamental para a reflexão sobre a ação pedagógica dos estagiários, em seus aspectos cognitivos, afetivo, procedimentais e de interação professor-alunos, caracterizando um contexto profissional de: 1) mobilização e troca de saberes e concepções; 2) desabafo pessoal; e 3) legitimação e validação de saberes experienciais (GAUTHIER *et al.* (1998) e TARDIF e GAUTHIER 2001).

A mobilização e a troca de saberes e concepções acontece numa relação dialético com a socialização profissional, como comentei inicialmente. No sub-contexto do componente curricular estágio, ela envolve diferentes tipos de saberes, adquiridos de diferentes maneiras, a partir de fontes sociais distintas, e em múltiplas situações pedagógicas vivenciadas pelos licenciandos. São saberes principalmente denominados de experienciais ou práticos por Tardif (2002), que os caracteriza como tendo uma natureza plural e sincrética, pois são formados por todos os demais (disciplinares, curriculares, da formação profissional, da tradição pedagógica etc). Eles têm uma dimensão teórica e prática, e são valorizados no modelo emergente de formação que privilegia a prática crítico-reflexiva e de pesquisa sobre a ação (CONTRERAS, 2002; TARDIF, 2002; PIMENTA e LIMA, 2004), promovendo a mobilização e a troca de saberes e concepções. Nesse sentido, a atividade de estágio como recomenda a literatura (PEREIRA, 2000; PIMENTA e LIMA, 2004) se torna efetivamente uma *práxis* pedagógico-musical, ou seja, uma ação centrada na racionalidade prática, que visa o que é bom para os alunos no contexto da educação musical.

O desabafo pessoal entre os colegas retrata um aspecto peculiar da socialização profissional no componente curricular estágio. Esse é o momento em que os estagiários podem explicitar e compartilhar suas frustrações, incertezas e insucessos de sua ação pedagógica, como também, por outro lado, as satisfações pessoais, as certezas e os sucessos. Esses conflitos vivenciados pelos estagiários em suas situações pedagógicas geram julgamentos e tomadas de decisão, os quais determinam novas ações, às vezes incertas e não planejadas, ou que já foram

incorporadas ao repertório de conhecimentos do estagiário como rotinas ou *habitus* (TARDIF, 2002). Portanto, os estagiários podem agir automaticamente, sem reflexão, reproduzindo ações vivenciadas como aluno ou como professor que, às vezes, contradizem suas concepções e os conhecimentos teórico-científicos considerados válidos e legítimos. Igualmente, podem agir de forma refletida, realizando ações previstas ou que consideram coerentes com suas concepções e conhecimentos teóricos. Eles também criam e improvisam novas ações, fruto das situações e da reflexão na ação. Geralmente, os sentimentos de insucesso e sucesso são resultantes da forma como essas ações acontecem na interação em sala de aula.

As ações bem sucedidas e também as mal sucedidas são facilmente negociadas na socialização profissional no componente curricular. Elas são validadas e legitimadas pelo contexto acadêmico, científico e pedagógico-musical do componente curricular estágio. Na socialização entre os pares elas adquirem o status de saberes da ação pedagógica como prescrevem Gauthier *et al.* (1998), o que, no caso dos estagiários de música desta pesquisa, denominei de saberes da ação pedagógico-musical. Nessa validação é importante destacar a dimensão experiencial das ações pedagógicas realizadas pelos estagiários, pois os saberes da ação pedagógico-musical são vividos, têm origem concreta, são produzidos pelos atores em sua atividade de estágio, portanto, têm um significado profissional real para os mesmos, distinto do conhecimento abstrato dos cientistas e pedagogos.

A socialização de Emanuel e Júlia com a escola ocorre em três níveis: com a administração escolar, com os outros professores e com os alunos em sala de aula. Tanto Emanuel quanto Júlia têm uma percepção crítica do contexto escolar em que desenvolveram seu projeto de estágio. Ambos percebem a desvalorização do fazer musical no currículo da escola, e relatam de maneira semelhante a forma como a escola concebe a aula de música.

No caso específico de Emanuel, as aulas de música são uma novidade na escola, que privilegia o ensino de artes visuais, e acabam, de certa forma, se tornando referência como aula de música. Esse fato limita a ação pedagógica de Emanuel aos seus próprios modelos de aula de música e aos modelos de referência

adquiridos e discutidos na sua formação docente e na socialização no componente curricular estágio. A socialização entre o estagiário e a escola não contempla, pois, os saberes disciplinares do conhecimento musical (gestão de conteúdos), os saberes pedagógico-musicais (gestão interativa classe-conteúdo), e os saberes curriculares relativos à forma como a aula de música é planejada e se efetiva no currículo escolar, mas se restringe ao conhecimento sobre a cultura escolar e os alunos (gestão de classe).

De forma semelhante, a socialização de Júlia com a escola P. também se concentra na gestão de classe, principalmente, com relação ao comportamento dos alunos em sala de aula e à avaliação da conduta dos mesmos. Ela é a única professora de música da escola, o que dificulta a socialização de saberes específicos do conhecimento musical e de saberes pedagógico-musicais. Esse tipo de isolamento tem sido apontado pelas pesquisas sobre formação de professores de música (TOURINHO, 1995; CONWAY, 2001a, 2001b, 2002; KRUEGER, 1999, 2001; DEL BEN, 2001). As pesquisas destacam que as escolas contratam apenas um professor de música para atuar em diferentes níveis de aprendizagem, o que provoca o isolamento do professor e interfere no seu desenvolvimento profissional, pois se sentem inseguros e desmotivados pela falta de espaço e oportunidades para socializar suas experiências pedagógico-musicais.

O fato da aula de música não ser valorizada como conhecimento escolar implica, também, a desvalorização do trabalho interativo em sala de aula entre professor e alunos, entre alunos e alunos, como também, na desvalorização do processo de avaliação em música. Nesse sentido, tanto Emanuel quanto Júlia desenvolvem um discurso defendendo a música como conhecimento musical, mas também, destacam o valor interpessoal de seu trabalho educativo com os alunos, na gestão de classe: interação no trabalho de grupo e interesse e motivação para participar das atividades propostas. Esses elementos – a exclusão e não valorização da música como área de conhecimento escolar e o pouco reconhecimento do trabalho interativo do professor em sala de aula -, geram uma certa ambigüidade na socialização dos estagiários no contexto escolar. Eles percebem que a comunidade escolar valoriza o fazer lúdico e de entretenimento das aulas de música, mas não reconhece o conhecimento musical como um componente curricular, que ao se

integrar à proposta pedagógica da escola pode promover, a partir de atividades disciplinares e interdisciplinares, o desenvolvimento cognitivo e sócio-cultural dos alunos.

A forma como os estagiários percebem a função da aula de música na escola interfere na sua socialização no contexto escolar. Eles fazem a opção pelo isolamento, se concentram na interação com os alunos em sala de aula, e procuram desenvolver um trabalho autônomo e independente das outras disciplinas do currículo escolar, como também apontam as pesquisas em educação musical (DEL BEN, 2001; SOUZA *et al.*, 2002).

Contudo, a socialização dos estagiários com a administração escolar e com os professores é significativa para a formação dos licenciandos. Ela gera conflitos pessoais que implicam a validação e transformação de concepções, valores e saberes que estruturam o repertório do conhecimento dos estagiários. Essas concepções, valores e saberes podem afetar de forma positiva ou negativa os estagiários. Negativamente, os estagiários finalizam o estágio com o desejo de não trabalhar em escolas de educação básica como relatam algumas pesquisas (MATEIRO, 2003). Positivamente, eles podem se sentir motivados e ideologicamente comprometidos com a defesa do ensino de música nas escolas, como parece ocorrer com Emanuel e Júlia.

A motivação observada em Emanuel e Júlia está associada, principalmente, à socialização que ocorre com os alunos em sala de aula. Essa socialização nos casos analisados é extremamente positiva. Os estagiários têm uma avaliação significativa de sua ação pedagógica e consideram, que apesar dos erros e acertos, se encontram no caminho certo para desenvolver o ensino e aprendizagem musical.

As impressões e reflexões dos estagiários sobre o contexto escolar e os saberes que eles mobilizam e desenvolvem nessa socialização são objetos de reflexão no componente curricular estágio. A socialização entre os pares, com todas as suas nuances e particularidades, são significativas para a configuração dos saberes da ação pedagógica dos estagiários, como afirma Gauthier *et al.* (1998); e representam uma forma de retro-alimentação da reflexão acadêmica sobre a realidade do ensino de música nas escolas brasileiras.

A imersão na realidade de trabalho das escolas aliada à orientação crítico-reflexiva do componente curricular estágio gera uma relação dialética entre a socialização profissional e a mobilização de saberes e de concepções entre o estagiário, o contexto escolar e a atividade estágio. Essa dinâmica interna e interativa do contexto formativo e interativo do estágio promove a qualificação do desenvolvimento profissional dos estagiários. A seguir apresento a interpretação desta pesquisa sobre a dinâmica de mobilização e circularidade de saberes e concepções que o estagiário realiza para efetuar sua ação pedagógica.

6.1.3.2 A mobilização e a circularidade de saberes e de concepções

O contexto formativo e interativo da atividade de estágio, entendido como um ambiente de mobilização e circularidade de saberes, implica o processo significativo de aprendizagem docente. A mobilização e a circularidade de saberes é alimentada pela socialização contínua no interior do movimento em espiral e interativo entre a ação pedagógica dos estagiários e o contexto formativo e interativo do estágio. Essa dinâmica de circulação e interação de saberes e concepções vem sendo apresentada e discutida durante este relato, e a pesquisa realizada revela, de forma clara e evidente, a sua importância para o desenvolvimento profissional dos estagiários. Portanto, farei uma síntese dos argumentos apresentados com base nos dados empíricos para demonstrar o significado formativo desta dinâmica para a ação pedagógica dos estagiários.

Emanuel e Júlia, em suas situações de estágio, se inserem no contexto escolar com um reservatório de saberes e concepções adquiridos e elaborados durante sua formação pessoal, em que se destacam: 1) a aprendizagem musical formal e/ou informal; 2) a experiência de performance musical como músico e/ou aluno de música; 3) as práticas musicais de origem popular e/ou erudita; 4) as práticas ou a ausência de práticas de atividades de improvisação, arranjo e criação musical; 5) princípios e concepções sobre teorias de aprendizagem como o construtivismo; 6) princípios e concepções sobre o ensino e aprendizagem musical

como partir da música e das vivências musicais dos alunos; e 7) concepção de aula de música centrada no lúdico e no prazer.

Esses saberes e concepções são experienciais, pois apresentam uma natureza múltipla e sincrética e englobam saberes teóricos e práticos incorporados pelos estagiários como já dissemos com base em Tardif (2002). Eles são mobilizados e observados na ação pedagógica de Emanuel e Júlia e apresentam particularidades quanto às características pessoais de cada um. Eles compõem um conjunto de saberes e concepções, que caracterizam, orientam e influenciam a interação do estagiário com o contexto escolar, e com o componente curricular estágio. No desenvolvimento da ação pedagógica e na socialização profissional dos estagiários, os saberes e concepções são estruturados e mobilizados de acordo com essa própria interação e são relacionados, principalmente, com a forma que o estagiário percebe os alunos e o contexto escolar.

Portanto, no subcontexto formativo e interativo do estagiário com a escola, Emanuel e Júlia aprofundam essa interação social, que é concretizada na socialização com os alunos, com os professores e com a administração escolar. Nesse sentido, as pré-concepções construídas no início do estágio e formuladas no contato com a escola são transformadas, enquanto outras são validadas e confirmadas.

De modo geral, como já foi discutido no item anterior, as impressões de Emanuel e Júlia sobre o contexto escolar são ambíguas e oscilam entre a não valorização da música como componente curricular na escola, e a receptividade e o prazer dos alunos às atividades propostas nas aulas de música. Assim, na relação dialética com a escola, entre o discurso e as ações, os estagiários destacam e valorizam a sua ação pedagógica com relação à socialização com os alunos, em que se evidenciam a interação professor-alunos e alunos-alunos em sala de aula, o fazer musical (execução, apreciação e composição), e a valorização da vivência e do cotidiano musical dos alunos.

Portanto, Emanuel e Júlia apresentam uma dinâmica de mobilização e circularidade de saberes semelhantes, mas distintas em relação ao teor ou conteúdo

dessa mobilização. Os saberes e concepções mobilizados por ambos ou que eles sentem necessidade de mobilizar apresentam semelhanças, principalmente, quanto à gestão de classe. Quanto à gestão conteúdo e à gestão interativa classe-conteúdo, apesar de ambos compartilharem princípios pedagógicos musicais semelhantes, eles mobilizam de forma distinta os saberes disciplinares e pedagógico-musicais devido, principalmente, às características da formação musical de cada um e às particularidades de cada situação pedagógica.

As pesquisas em formação de professores de música têm abordado os diferentes dilemas dos estagiários durante o desenvolvimento de seu período de estágio. Elas caracterizam níveis distintos de preocupação dos estagiários como sendo próprios do processo de aprender a ensinar (RIDEOUT e FELDMAN, 2002). Esses estudos fazem referência aos estágios de desenvolvimento docente elaborados por Fuller que destacam que: inicialmente os estagiários se preocupam com a construção da interação com a turma, cujo foco é a pessoa do estagiário (*self*); no segundo estágio o estagiário se preocupa com o conteúdo a ser ensinado (*subject matter*); e somente, na terceira fase, na finalização do período de prática de ensino, ele se concentra no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (*students*).

Na análise da ação pedagógica de Emanuel e Júlia, percebo que o desenvolvimento dessas fases depende, entre outros fatores, da situação de estágio vivenciada por cada um e da formação musical e docente de cada licenciando. Além disso, os estágios de desenvolvimento identificados por Fuller, segundo as pesquisas investigadas, se sucedem simultaneamente e em níveis distintos durante desenvolvimento em espiral da ação pedagógica dos estagiários. A cada nova situação pedagógica, o ciclo ternário das etapas de desenvolvimento dos estagiários se manifesta. Contudo, a preocupação com a aprendizagem dos alunos e a sua verificação pelos estagiários se mantém incipiente, e fica restrita à observação do que agrada ou não aos alunos. Os saberes relativos à avaliação da aprendizagem não são, especificamente, mobilizados por Emanuel e Júlia. Nesse sentido, as particularidades com relação aos saberes mobilizados pelos estagiários, podem estar associadas, também, ao desenvolvimento do processo de aprendizagem docente de cada estagiário.

Em síntese, durante o desenvolvimento do período de estágio, os estagiários mobilizam seus saberes docentes e concepções de acordo com: 1) a sua interação com o contexto formativo e interativo do estágio; 2) a sua formação musical e docente; 3) a sua etapa de desenvolvimento de aprendizagem docente; 4) o desenvolvimento em espiral de sua ação pedagógica.

Na primeira situação, a mobilização de saberes na interação com o contexto formativo e interativo do estágio está fundamentada na relação dialética entre a mobilização e a socialização de saberes como foi discutido no item anterior. No contexto do componente curricular, por exemplo, há um conjunto de saberes e concepções coletivas que orientam a ação pedagógica de todos os licenciandos. Nesse repertório de conhecimentos se destacam as concepções sobre o conhecimento musical e os princípios pedagógicos selecionados pela proposta curricular da instituição formadora. Esses princípios, concepções e saberes orientam as ações pedagógicas dos estagiários, sendo validados ou não na experiência docente na sala de aula da escola e na socialização com os colegas. Nessa dinâmica interativa, as atividades musicais realizadas, bem ou mal sucedidas, são a “mercadoria” da troca. Assim, a seleção de atividades, estratégias de ensino e procedimentos pedagógicos são compartilhados nos encontros coletivos, e contribuem para a reflexão sobre a ação. A socialização aponta as particularidades, semelhanças e diferenças entre as experiências docentes, em que se destacam os saberes pessoais e subjetivos de cada estagiário, mas também as experiências e saberes intersubjetivos e comuns.

A mobilização e a circularidade de saberes e concepções, no subcontexto formativo entre o estagiário e o componente curricular, possibilita a reflexão crítica dos estagiários sobre sua própria aprendizagem docente. Eles se conscientizam das possibilidades e limitações de sua formação e, podem ou não, apresentar condições de orientar de forma autônoma o seu desenvolvimento profissional.

A socialização na atividade estágio, estimulada pela reflexão sobre a ação pedagógica, promove a mobilização de novos saberes docentes e a validação compartilhada de saberes. Nesse sentido, a reflexão crítica desenvolvida nos encontros de orientação coletiva permite que a relação dialética entre os saberes, as

concepções e as ações se torne consciente e favoreça o desenvolvimento profissional do estagiário. Portanto, a qualidade do contexto formativo e interativo é essencial para a mobilização e transformação de saberes e concepções. A dinâmica interna dessa relação dialética é significativa no desenvolvimento profissional dos estagiários.

6.2 A natureza dos saberes da ação pedagógica no estágio

No segundo capítulo, apresentei o conceito de ação pedagógica, a natureza e tipologia dos saberes docentes, em que se destaca o conceito de saberes experienciais, e o conceito de saberes da ação pedagógica; os quais são utilizados por teóricos e pesquisadores norte-americanos e canadenses (SHULMAN, 1986, 1987, 2004; TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991; GAUTHIER *et al.*, 1998; TARDIF, 2002;). Esses pesquisadores defendem uma nova compreensão da docência e de sua profissionalização a partir do conhecimento sobre a natureza dos saberes dos professores. No diálogo interpretativo com essas pesquisas destaco cinco características dos saberes da ação pedagógica de Emanuel e Júlia: 1) a singularidade; 2) a socialização; 3) a temporalidade; 4) a situação pedagógica; e 5) o trabalho interativo.

6.2.1 Singularidade: as teorias pessoais dos estagiários

Os saberes da ação pedagógica dos estagiários são singulares por vários fatores relacionados com: 1) a formação musical e docente de cada estagiário; 2) com o contexto educacional onde realizam a atividade de estágio; 3) com as situações pedagógicas vivenciadas na sala de aula; e 4) com a socialização que ocorre nas reuniões de orientação coletivas de estágio. Portanto, a singularidade dos saberes da ação pedagógica é moldada pelas experiências vividas antes e durante a atividade de estágio. Essa característica se manifesta em todas as fases da ação pedagógica.

Antes de iniciar o estágio, na fase pré-ativa de elaboração do projeto, os estagiários mobilizam saberes de suas experiências vividas e da socialização no contexto formativo e interativo do estágio. Eles manifestam o desejo de colocar em prática um plano de trabalho fundamentado em princípios e procedimentos pedagógico-musicais que eles ou idealizaram, ou acreditam, ou que foram estimulados a desenvolver, mas que ainda não vivenciaram. A dinâmica entre o

conhecido e o novo é natural no desenvolvimento profissional docente e, no estágio, é estimulada para promover a aprendizagem docente dos estagiários. Nessa fase inicial, os saberes experienciais prévios dos estagiários impregnados de suas pré-concepções determinam a forma como os estagiários percebem e interpretam o contexto escolar e o contexto do componente curricular estágio.

Os saberes experienciais mobilizados pelos estagiários são, portanto, formados por teorias pessoais (concepções e princípios) sobre a aula de música e o ensino e aprendizagem musical que orientam a interação no contexto formativo. O relato de Emanuel e Júlia comprova que essas teorias são concebidas na formação musical e docente dos estagiários como: aluno de música, como músico, como aprendiz de professor, e como professor. Elas têm origem na forma como inicialmente aprenderam música, em suas primeiras experiências com o fazer musical, e são, posteriormente, confrontadas, questionadas, validadas ou não durante o curso de graduação em música, sejam nas aulas de conhecimento musical, sejam nas aulas de conhecimento didático e pedagógico e sejam nas aulas de conhecimento pedagógico-musical. A síntese dessas experiências é, ainda, continuamente confrontada no desenvolvimento de suas ações pedagógicas, sendo uma delas, a que se efetivou na atividade de estágio. As teorias pessoais dos estagiários conferem uma singularidade aos seus saberes experienciais que determinam a reflexão pré-ativa na elaboração do projeto de estágio. Nessa reflexão prévia, os estagiários julgam e tomam decisões que orientam suas ações futuras. No desenvolvimento da ação pedagógica, a cada nova fase pré-ativa, essas decisões são confrontadas com as situações pedagógicas vividas podendo ser modificadas ou não. Assim, como afirmam Tardif (2005) e Pimenta e Lima (2004) as ações pedagógicas e os saberes são significados e (re)significados dando sentido à prática docente.

Na fase interativa de suas ações pedagógicas, Emanuel e Júlia procuraram efetivar na ação suas teorias pessoais. Nesse sentido, predominantemente, eles mobilizaram saberes experienciais de natureza tácita e intuitiva. Diante de situações pedagógicas instáveis e problemáticas, eles se sentiam inseguros, às vezes, impotentes e demonstraram refletir na ação, julgando a situação e tomando decisões. Muitas vezes, suas decisões estavam associadas a eventos familiares e

reproduziram ações vivenciadas em sua aprendizagem musical e docente, o que gerou conflitos com suas teorias pessoais. Esse tipo de situação cria uma instabilidade interna que estimula a reflexão-sobre-a-ação e propicia a validação de saberes e de concepções, transforma saberes e concepções e evidencia a necessidade de mobilizar outros tipos de saberes docentes.

As situações de conflito e incerteza podem estar associadas a vários fatores como: 1) o domínio de saberes específicos e pedagógicos; 2) o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo, no sentido de compreender e transformar o conhecimento a ser ensinado; e 3) na falta de isomorfismo entre a formação e a prática docente. Com relação a este último aspecto, o isomorfismo, a falta de experiências reflexivas e críticas na formação musical e docente pode ajudar a explicar esse tipo de conflito. O pensamento reflexivo e crítico aparece, também ausente na forma como os estagiários concebem o conteúdo musical a ser ensinado e os procedimentos pedagógicos a serem efetivados. Isso acaba provocando a reprodução de atividades vivenciadas como aluno de forma inconsciente (TARDIF, 2002).

Na fase pós-ativa, os estagiários têm a oportunidade de desenvolver o pensamento crítico-reflexivo, a partir da análise de seus conflitos e da reflexão sobre suas ações, saberes e concepções. Assim, na análise de ambos os casos percebo a importância da formação privilegiar o modelo formativo prático-reflexivo e de pesquisa sobre a prática como indica os trabalhos de Gauthier *et al.* (1998), Schön (2000), Contreras (2002), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), Tardif e Lessard (2005) e outros autores. A reflexão deve integrar a formação e a prática docente efetiva e deve privilegiar a crítica sobre as teorias pessoais dos estagiários, seus saberes docentes e sua ação pedagógica, no sentido de se reconhecer os saberes que configuram a ação pedagógico-musical para promover a profissionalidade docente em música.

6.2.2 Socialização: os saberes da ação pedagógica são compartilhados e apresentam características intersubjetivas

O professor como todo agente social tem uma história pessoal, vivida de forma particular e subjetiva, mas também construída socialmente e partilhada com uma coletividade (TARDIF, 2002; GAUTHIER *et al*, 1998). No seu processo de aprendizagem musical e docente, os saberes experienciais dos professores são, portanto, construídos nessas duas dimensões pessoal e social. Desse modo, ao mesmo tempo em que cada experiência representa um conjunto de vivências e impressões de cunho individual e subjetivo, ela também apresenta elementos comuns, fruto da interação com o outro e que possibilitam a identificação com um grupo social. Portanto, a experiência não apresenta apenas uma dimensão particular, mas é intersubjetiva e, assim, implica empatia e identificação com outras experiências semelhantes (TARDIF, 2002).

De acordo com a orientação teórica, no ambiente do contexto formativo e interativo que se estabelece no estágio, a dinâmica entre as experiências subjetivas e intersubjetivas dos estagiários é gerada na socialização na escola, nas situações pedagógicas, sendo depois socializadas no contexto do componente curricular estágio. Assim, nas orientações coletivas: 1) os estagiários se identificam com as experiências dos colegas e vice-versa; 2) eles relatam suas experiências; 3) eles trocam impressões sobre a prática pedagógica da e na escola, sobre os alunos, sobre sua atuação docente e sobre a interação em sala de aula; 4) eles relatam as atividades musicais desenvolvidas e comentam sobre o quê funcionou ou não e o porquê; 5) eles escutam as sugestões dos colegas para depois adaptá-las à sua ação pedagógica; 6) eles dividem suas angústias e dúvidas sobre as atividades musicais, sobre a interação com os alunos e sobre a aprendizagem dos mesmos; 7) eles trocam entre si dicas de ensino, materiais pedagógicos, exemplos musicais e músicas, e idéias, procedimentos e estratégias para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem.

Os encontros coletivos de orientação de estágio são, portanto, fundamentais no processo de aprendizagem docente e na socialização profissional dos estagiários

como já foi discutido, e influenciam a validação de seus saberes da ação pedagógico-musical.

6.2.3 Temporalidade: o desenvolvimento da ação pedagógica dos estagiários

Tardif (2002) destaca a temporalidade dos saberes docentes como uma de suas características epistemológicas. Ele discute como os saberes dos professores são construídos e transformados durante sua carreira profissional. Em sua análise, Tardif (2002) comenta que a natureza temporal dos saberes está associada às mudanças e transformações do desenvolvimento profissional do professor. Isso não significa que o autor ignore as transformações temporais que ocorrem no plano micro do trabalho docente cotidiano.

A perspectiva temporal das micro-transformações, mobilização e construção de saberes na ação pedagógica dos estagiários é o meu foco de discussão neste item. A análise da ação pedagógica de Emanuel e Júlia revela que os saberes da ação pedagógico-musical são formados e transformados durante as fases de desenvolvimento da ação pedagógica (pré-ativa, interativa e pós-ativa) e ao longo do desenvolvimento do projeto de estágio (da primeira à última aula).

Assim, durante a fase pré-ativa os estagiários mobilizam seus saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos, pedagógico-musicais e, principalmente, experienciais para definir o seu projeto de estágio e suas aulas de música. Durante a fase interativa, esses saberes são mobilizados novamente associados a outros saberes, de natureza pedagógico-musical e de natureza experiencial para efetivação do planejamento. Na fase interativa, diante de situações inesperadas, os estagiários no processo de reflexão-na-ação, transformam os saberes previamente mobilizados, mobilizam outros e constroem novos saberes. Todo esse processo é revisto e analisado na reflexão-sobre-ação, quando os estagiários, no confronto entre a fase pré-ativa e interativa, transformam, validam e legitimam seus saberes, como também mobilizam outros saberes que os auxiliam a refletir sobre sua ação pedagógica e

fundamentam o planejamento de novas ações. A figura 44 abaixo demonstra como esse processo se desenvolve na espiral de pedagógica de Emanuel e Júlia.



Figura 44: A temporalidade dos saberes no desenvolvimento da ação pedagógica dos estagiários¹¹¹.

A reflexão sobre a ação na socialização no contexto do componente curricular estágio é importante na variação temporal dos saberes dos estagiários. Essa socialização entre os pares é interveniente no processo de desenvolvimento temporal dos saberes e propicia a transformação, validação e legitimação dos saberes dos estagiários, o que propicia a configuração de seus saberes da ação pedagógico-musical.

¹¹¹ A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

6.2.4 A situação pedagógica: o “aprender a ensinar” na realidade concreta.

Então, cada realidade vai exigir um professor. (Emanuel, C1, ENT. EEM1, p.36)

A fala de Emanuel explicita a vinculação da ação docente com a situação de ensino e aprendizagem. A dimensão situacional é uma característica determinante dos saberes da ação pedagógico-musical. Segundo Gauthier *et al.* (1998) estes são mobilizados para, na e após a sala de aula, seja por meio da experiência do professor, seja por meio da comunicação e socialização dessas experiências, seja por meio das pesquisas realizadas na sala de aula. Da mesma forma que ocorre com as demais características que estruturam os saberes da ação pedagógico-musical, a situação também apresenta uma dimensão macro e micro. No sentido macro, cada situação pedagógica está associada a um contexto de ensino e aprendizagem musical, a determinado nível de ensino, faixa etária, e classe sócio-cultural. Na dimensão micro, o estagiário interage com diversas situações pedagógicas, geradas no contexto da sala de aula pelas diferenças pessoais e de conduta dos alunos, pelas diferenças de aprendizagem dos alunos, e pela diversidade cultural presente na sala de aula.

Sob essa perspectiva, o trabalho docente dos estagiários apresenta características peculiares e a formação de saberes experienciais extremamente subjetivos e pessoais, como comentei anteriormente. No entanto, as situações pedagógicas vividas apresentam características intersubjetivas que propiciam uma empatia entre os pares e podem ser compartilhadas. A intersubjetividade presente nas situações vividas, também possibilita a adaptação de soluções a novas situações de ensino e aprendizagem dos estagiários, o que possibilita a mobilização e validação dos saberes experienciais. Portanto, nenhuma situação pedagógica é tão particular que não possibilite a reflexão crítica e a identificação de elementos que auxiliem a entender outras situações vividas, ou que poderão ser ainda vivenciadas. Nesse sentido, os saberes construídos em situação estruturam o repertório de conhecimentos dos estagiários e integram a configuração de seus saberes da ação pedagógico-musical.

6.2.5 O trabalho interativo: ensinar música para seres humanos, sobre seres humanos e com seres humanos

Tardif (2002) e Gauthier *et al.* (1998) como outros autores da área de educação (CONTRERAS, 2002; SACRISTÁN, 1995 ; ZEICHNER 1995, 2003) e da educação musical (ELLIOTT, 2005; BOWMAN, 2005) destacam a dimensão humana da prática educativa que se desenvolve, principalmente, na escola. De modo geral, essa literatura concorda que o objeto de trabalho do professor é o ser humano em suas diferentes fases de desenvolvimento físico, afetivo e cognitivo. Ensinar é um trabalho para, sobre e com seres humanos, o que caracteriza o sentido de *práxis* do processo de ensino e aprendizagem. O fato do objeto do trabalho ser o humano acarreta algumas implicações direcionadas para a natureza humana desse objeto como: a interatividade, a linguagem, os juízos, os valores, as crenças, a afetividade (TARDIF e LESSARD, 2005). Esses elementos como outros não citados demandam saberes específicos de natureza ética e moral que caracterizam o trabalho do professor e apontam para o conceito de profissionalidade docente. Como Contreras (2002) afirma, a profissionalidade docente apresenta três dimensões: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Nesse sentido, o professor deve desenvolver um saber da razão prática, orientado pela prudência (*phronêsis*), que o qualifique para agir de forma consciente e reflexiva em suas situações pedagógicas interativas, inesperadas e imprevistas. Portanto, o professor julga, delibera e age em suas situações pedagógicas contingentes e imprevisíveis (SHULMAN, 1987, 2004; TARDIF e GAUTHIER 2001, GAUTHIER *et al.* 1998, CONTRERAS 2002).

Esses pressupostos auxiliam a compreender a natureza interativa do trabalho docente de Emanuel e Júlia no contexto escolar. A partir da análise da ação interativa dos estagiários percebo duas dimensões centrais: 1) os princípios e concepções que orientam a definição da finalidade e dos objetivos da aula de música na escola; e 2) os conteúdos e procedimentos utilizados para se atingir essas finalidades e esses objetivos. A primeira dimensão, a finalidade e os objetivos da aula de música na escola estão relacionados com os fins educacionais da escola e com os princípios pessoais dos estagiários. Essa afirmação gera questões

epistemológicas e metodológicas para a prática docente em música, o que se revela na ação pedagógica dos estagiários, pois como a literatura indica há uma diversidade de concepções sobre a função da música no currículo escolar (SOUZA *et al.*, 2002). A indefinição de um consenso sobre os fins e objetivos da música na escola influencia, pois a ação pedagógica dos estagiários. Nesse sentido, eles se voltam para seus princípios e concepções pessoais, para os princípios desenvolvidos na formação inicial, e para os princípios compartilhados com seus pares. Nessa trama, os significados que as aulas de música tiveram na experiência dos estagiários como alunos são norteadores de suas escolhas e decisões pedagógicas.

A segunda dimensão do trabalho interativo dos estagiários, os conteúdos e os procedimentos pedagógicos selecionados e desenvolvidos para atingir os objetivos da aula de música, é desenvolvida na função interativa de classe-conteúdo, ou seja, no próprio processo de ensino e aprendizagem, em que os estagiários se lançam de estratégias pedagógicas discursivas ou não, para comunicar os conteúdos que devem ser ensinados. Conforme a literatura indica,, na ação docente há uma interdependência entre os objetivos e os meios utilizados para alcançá-los (SACRISTÁN, 1999; TARDIF e LESSARD, 2005). Essa relação dialética é revelada na análise transversal das ações pedagógicas dos estagiários de música desta pesquisa.

No caso de Emanuel e Júlia, o prazer, o gosto e a vivência musical foram identificados como os principais objetivos dos estagiários para a aula de música, apesar deles reconhecerem outros objetivos pedagógico-musicais. Nesse caso, para os estagiários o significado de conhecimento musical está associado às suas experiências de ensino e aprendizagem musical: 1) tocar um instrumento, 2) dominar os códigos musicais e seu significado sonoro-musical; 3) improvisar e criar; 4) ouvir músicas; e 5) saber sobre as relações entre a música e o homem (aspectos históricos e sociais). No desenvolvimento das ações pedagógicas dos estagiários, eles realizam atividades prático-musicais como cantar, tocar, ler música, criar, apreciar e falar sobre música. Nessas atividades, se evidencia o conhecimento musical, mas ele não chega ser objetivado. Esse fato pode estar associado à falta de critérios objetivos de avaliação da aprendizagem musical. A natureza do

“conhecimento” musical adquirido pelos alunos não chega a ser objeto de análise para se compreender a aprendizagem deles.

Nesse sentido, o conteúdo, os procedimentos e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem musical se restringem, principalmente, à dimensão afetiva. Para os estagiários, a afetividade parece esvaziada de conteúdos musicais, como se o prazer em realizar a atividade musical bastasse como objetivo, meio e produto de ensino e aprendizagem. A literatura em educação musical tem destacado a necessidade de se desenvolver a reflexividade sobre as atividades musicais, em que a avaliação, no sentido qualitativo e formativo, é um indicador dos conhecimentos adquiridos, da forma como eles foram adquiridos, e da forma como eles se relacionam com outros conhecimentos, instituídos ou não pela cultura escolar.

Contudo, a literatura em educação destaca que os objetivos e os meios para alcançá-los não são suficientes no processo de ensino e aprendizagem. Para que o processo seja bem sucedido é necessário uma mobilização interna dos alunos, uma vontade, ou seja, os alunos precisam desejar participar do processo de ensino e aprendizagem (CONTRERAS, 1999; CHARLOT, 2000; TARDIF e LESSARD, 2005). Essa terceira dimensão do trabalho interativo docente implica uma série de dilemas e conflitos enfrentados pelos professores na sala de aula, com os quais Emanuel e Júlia também se depararam. Ela influencia as duas dimensões anteriores. No caso de Emanuel e Júlia, a resistência dos alunos à aprendizagem reforça o discurso do prazer, do lúdico e da vivência musical pela vivência.

No trabalho interativo em sala de aula, os estagiários trabalharam, também com a diversidade de vivências musicais e com a subjetividade dos alunos. Essa diversidade gera dilemas e conflitos que reforçam o princípio de aula de música como atividade lúdica, em que o fim é o prazer e o gostar de música. Nesse sentido, as escolhas pedagógicas dos estagiários por temas de interesse dos alunos e relacionados com o cotidiano musical deles promovem e induzem o estímulo e a motivação interna e externa para a aprendizagem musical. O diálogo interativo com música e o fazer musical são os meios mais utilizados, e mais eficazes como persuasão e conquista dos alunos para a aprendizagem musical. Entretanto, no processo de ensino e aprendizagem musical predomina o fazer e há pouca reflexão

sobre esse fazer. Assim, as atividades e interações realizadas acabam expressas na frase “o que funciona, ou não funciona” com os alunos. As atividades que funcionaram como, também as que não funcionaram incorporam-se ao repertório de conhecimento dos estagiários, e são validadas e legitimadas na socialização profissional entre os pares. Esse conhecimento prático é relevante para a configuração dos saberes experienciais dos estagiários. Os saberes experienciais guiados pela razão prática, crítico-reflexiva e que justifica as escolhas, as decisões e as ações do professor são validados na socialização profissional como saberes da ação pedagógica (GAUTHIER *et al.*, 1998; TARDIF, 2002; TARDIF e GAUTHIER, 2000).

Em síntese, a análise transversal da ação pedagógica dos estagiários de música se mostrou complexa e multidimensional, porque envolve uma rede de interações, saberes e ações que são formalizados e objetivados pela razão prática dos estagiários na socialização entre os pares. Os saberes validados e legitimados nesse contexto interativo e formativo constituem os saberes da ação pedagógico-musical.

CONCLUSÃO

Neste trabalho defendo a seguinte tese: os saberes da ação pedagógico-musical dos estagiários de música são os seus saberes experienciais validados e legitimados na relação dialética entre a mobilização e a socialização de saberes no contexto formativo e interativo do estágio.

A atividade de aprendizagem docente no estágio como foi analisada nesta pesquisa gera um contexto formativo e interativo composto pela relação do estagiário com o componente curricular estágio e pela relação do estagiário com a escola. Esse contexto visa o desenvolvimento da ação pedagógica dos estagiários de música. A relação dialética entre o contexto formativo e interativo do estágio e o desenvolvimento da ação pedagógica dos estagiários promove a mobilização de saberes docentes para, na e sobre a ação pedagógica. Na dinâmica da sala de aula, os saberes são significados ou não, podendo ser transformados ou não. O repertório de saberes mobilizados e transformados na ação pedagógica é socializado, ou não entre os pares no componente curricular estágio. No final do processo de aprendizagem docente no estágio, a dinâmica dialética entre mobilização e socialização de saberes valida e legitima um repertório de conhecimentos que a literatura denomina de saberes da ação pedagógica. Os saberes da ação pedagógica que os estagiários de música objetivam e validam nessa dinâmica dialética são os saberes da ação pedagógico-musical. Esses saberes constituem o repertório de conhecimento dos estagiários e caracterizam sua prática docente.

O esquema gráfico na figura 45 retrata a minha tese sobre os saberes da ação pedagógico-musical gerados na relação dialética entre a mobilização e a socialização de saberes no contexto interativo e formativo do estágio.

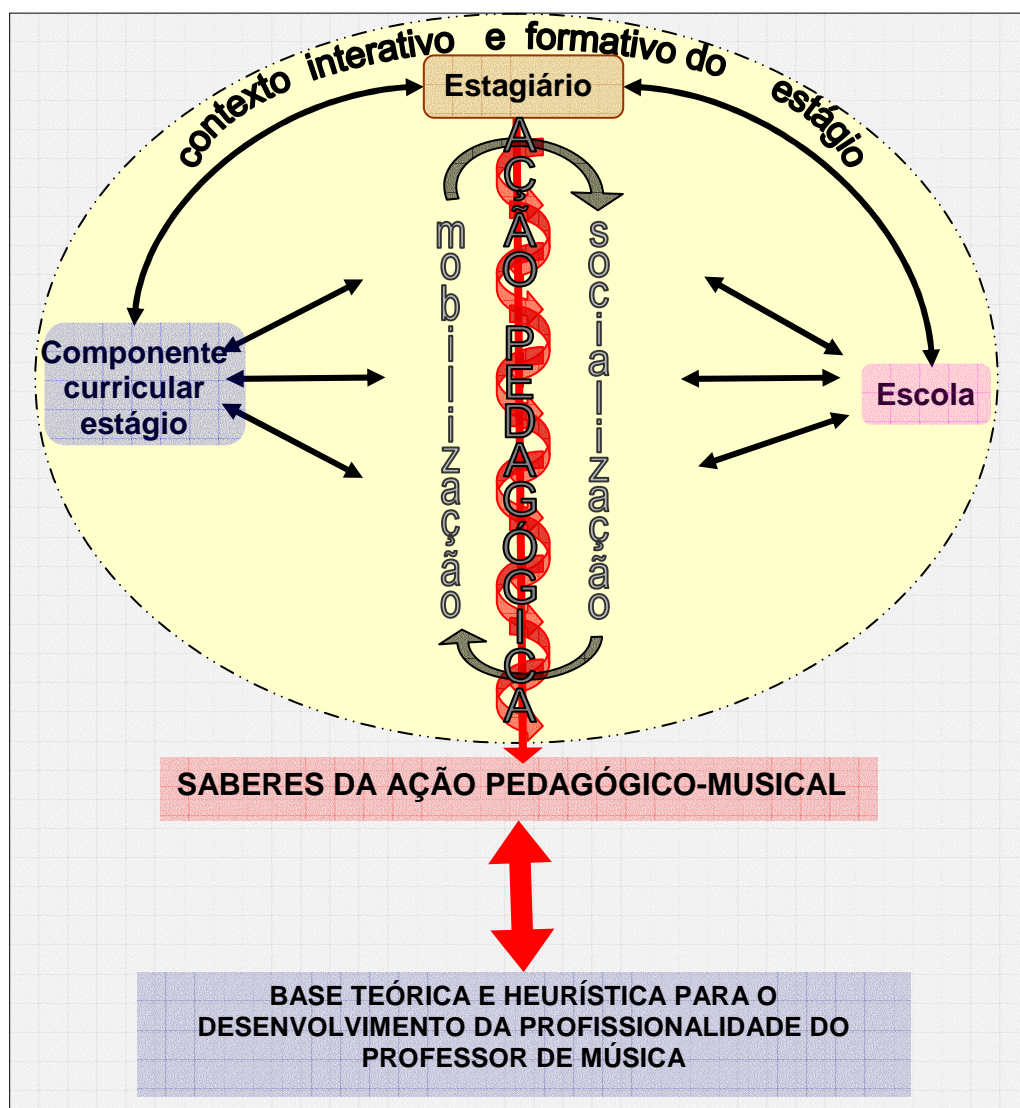


Figura 45: Síntese teórica e argumentativa da tese¹¹²

Portanto, a dinâmica dialética do contexto interativo e formativo da atividade de estágio aponta para uma teoria de formação docente no estágio em música baseada na orientação e aquisição de saberes da ação pedagógico-musical. Esses saberes têm uma natureza própria: 1) são saberes experienciais, sincréticos, constituídos na mobilização de diferentes saberes docentes; 2) são saberes dinâmicos gerados num processo dialético entre concepções e ações dos

¹¹² A figura não deve ser desassociada de seu texto teórico explicativo.

estagiários, do contexto sócio-cultural do componente curricular e do contexto sócio-cultural da escola; 3) são saberes fundamentados por uma racionalidade prática e justificados por uma ação prática e comunicativa; 4) são saberes compartilhados entre os pares, refletidos, justificados, transformados e validados na socialização; 5) são saberes interativos que retornam à situação pedagógica, e ali são significados e transformados na e para a ação pedagógica; 6) são saberes gerados na presença ou ausência da aula de música na escola como atividade curricular, e no desenvolvimento da ação pedagógico-musical dos estagiários; 7) são saberes validados e significados na inter-relação dos estagiários com o contexto sócio-cultural da escola, inclusive nas situações em que a música é compreendida somente como atividade recreativa; 8) são saberes submetidos continuamente ao processo de validação entre os pares no movimento cíclico de ação-reflexão-socialização-ação, que é gerado pelo contexto formativo e interativo da atividade de estágio;

Nesse sentido, os saberes da ação pedagógico-musical adquirem um status de saber validado e legitimado entre os pares, e podem ser incorporados ao corpo de saberes docentes que definem a profissionalidade da docência em música e a formação de professores de música.

Recomendações para a área de formação de professores de música

A pesquisa realizada aponta para algumas recomendações consideradas significativas para: 1) o desenvolvimento da pesquisa na área de formação de professores de música; 2) para a formação de professores de música; e 3) para o desenvolvimento da profissionalidade docente em música.

Primeiramente, gostaria de destacar a orientação teórica saberes docentes como campo epistemológico pertinente para o estudo do repertório de conhecimentos, ou saberes da ação pedagógico-musical que os licenciandos mobilizam e desenvolvem na sua ação pedagógica durante a atividade de estágio. O fato dos saberes docentes se fundamentarem na relação dialética entre o trabalho e

os saberes para o trabalho demonstra a sua possibilidade como campo epistemológico. O olhar investigativo pode se direcionar para um estudo mais aprofundado dos saberes que os estagiários mobilizam nas diferentes fases de sua ação pedagógica (pré-ativa, interativa e pós-ativa), para os saberes que os professores orientadores de estágio mobilizam em seu trabalho docente durante o processo de aprendizagem docente dos estagiários; e os saberes docentes que os professores mobilizam em diferentes fases de sua carreira docente. Da mesma forma, espero que o modelo metodológico utilizado nesta pesquisa, para investigar o desenvolvimento da ação pedagógica dos estagiários de música, possa contribuir para outros estudos e pesquisas na área de formação de professores de música.

Espero que esta pesquisa possa contribuir com reflexões para a área de educação musical, especialmente para identificar os saberes da ação pedagógico-musical no contexto escolar, e em outros espaços de ensino e aprendizagem musical. Nesse sentido, considero interessante ampliar investigações dessa natureza para a atuação dos professores de música nos primeiros anos de carreira, a fim de investigar o desenvolvimento dos saberes da ação pedagógico-musical dos egressos do curso e sua inserção no mercado de trabalho. Um estudo longitudinal envolvendo a ação pedagógica dos estagiários e a ação pedagógica destes nos primeiros anos de carreira poderá ser significativo para compreender como os saberes da ação pedagógico-musical, desenvolvidos na atividade de estágio, são mobilizados e significados na atuação profissional docente.

A análise dos saberes da ação pedagógico-musical dos estagiários implica a avaliação dos modelos formativos docentes. Nesse sentido, para analisar e interpretar os saberes da ação pedagógico-musical é importante considerar a sua natureza epistemológica, e observar a relação entre a dimensão pessoal e subjetiva dos saberes, e a dimensão social e intersubjetiva deles. Essas duas dimensões integram a dimensão profissional do professor de música. A dimensão pessoal se refere às singularidades do trabalho docente que relaciona o estagiário com seus saberes experienciais e suas concepções pessoais a uma situação pedagógica particular em termos de espaço, tempo e de interatividade. A segunda dimensão, a social, implica entender que essas particularidades não são totalmente contingentes ou singulares, mas apresentam elementos regulares e padrões que permitem a

socialização desses saberes experienciais e concepções pessoais, transformando-os em saberes e concepções compartilhadas socialmente.

A integração entre essas duas dimensões – pessoal e social - implica reconhecer que os saberes profissionais apresentam uma natureza dupla, mas enquanto sociais e intersubjetivos podem se configurar como base teórica para profissionalização e podem ser incorporados aos currículos dos cursos de formação de professores. A dimensão profissional da formação de professores implica, pois reconhecer que os saberes experienciais e concepções pessoais podem ser objetivados e socializados, o que corresponde a reconhecê-los como saberes da ação pedagógico-musical do professor de música.

O dinamismo da dimensão profissional, entre pessoal e social, deve ser trabalhado continuamente na reflexão crítico-reflexiva sobre a prática docente, a fim de promover a autonomia do professor e seu desenvolvimento profissional. A interação pessoal-social na dimensão profissional implica, portanto, desenvolver a razão prática dos licenciandos, num sentido de estimular a natureza prudente que requer o trabalho docente. Nesse sentido, a formação inicial de professores deve criar condições de aprendizagem docente em que os estagiários exercitem sua capacidade de: 1) investigar a sua prática; 2) refletir criticamente sobre sua ação pedagógica e seus saberes; e 3) saber argumentar e justificar suas ações. Esse tipo de intervenção é adequado à atividade de estágio devido à dinâmica dialética de seu contexto formativo e interativo. Sob essa perspectiva, o estágio se configura um campo epistemológico de produção de saberes pedagógico-musicais.

A pesquisa revela a necessidade de se intensificar as ações colaborativas de formação docente entre a instituição formadora e a escola, e entre o professor orientador de estágio na universidade e o professor atuante na escola como as pesquisas vêm recomendando. Esse tipo de trabalho colaborativo pode promover a qualificação da formação inicial dos licenciandos e a qualificação da formação continuada dos professores em serviço. Nesse sentido, considero que o modelo metodológico desta pesquisa possa ser (re)adaptado para projetos e pesquisas colaborativas e de pesquisa-ação.

Esta investigação revelou a necessidade de se socializar os saberes da ação pedagógico-musical dos estagiários, no sentido dos mesmos contribuírem para a formação e atuação dos professores de música. Algumas iniciativas já têm sido realizadas, pois os estudos sobre o estágio nos meios acadêmicos e científicos têm demonstrado a importância da integração teoria e prática nos cursos de formação de professores. Na Educação Musical, trabalhos científicos e relatos de experiência vêm sendo divulgados e publicados pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Sob essa perspectiva, gostaria de sugerir a sistematização e organização das experiências de estágio vivenciadas pelos licenciandos e a socialização de seus saberes da ação pedagógico-musical. A divulgação desses saberes poderá contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da profissionalidade do professor de música e promover a qualificação da formação de professores de música.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Tradução de Alfredo Bosi com a colaboração de Maurice Cunio *et al.* 2ª ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

ADLER, Patrícia A. e ADLER, Peter. Observational Techniques. In DENZIN, Normam K. e LINCOLN, Yvonna S. (editores) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 1994, p. 377-392..

ALMEIDA, Cristiane M. G. de. Educação Musical não-formal e atuação profissional. *da ABEM*, Porto Alegre, nº 13, p. 49-56, set. 2005.

ALTET, Marguerite. *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Tradução de Júlio Ferreira e José Cláudio. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In PAQUAY *et al.* (org) *Formando professores profissionais: quais estratégias, quais competências*. 2ª ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 23-36.

ANDRÉ, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. In *Educação e Sociedade: formação de profissionais da educação políticas e tendências*. Ano XX, nº 68, Dezembro/1999, 2ªed, 2000, p. 301-309

ANGROSINO, Michael V. e PÉREZ, Kimberly A. Mays. Rethinking Observation: from method to context. In DENZIN, Normam K. e LINCOLN, Yvonna S. In DENZIN, Normam K. e LINCOLN, Yvonna S. (ed) *Handbook of Qualitative Research*. 2ª ed. London: Sage, 2000, p. 673-702.

- ARAÚJO, Rosane. *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano*. (Tese de Doutorado) Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. In ARISTÓTELES II. *Ética a Nicômaco; Poética*. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Ross. São Paulo: Nova Cultural, 1987, p. 7-196. Coleção Os Pensadores.
- ARROYO, Margarete. *Representações sobre práticas de ensino e aprendizagens musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Tese (Doutorado em Música). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.
- _____. Música Popular em um Conservatório de Música. In *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, nº 6, p. 59-67, setembro 2001.
- ASMUS, Edward. Foundation Competencies for Music Teachers. *Journal of Music Teacher Education*. Commentaries, primavera, p. 5-6, 2000.
- AZEVEDO, M. Cristina de Carvalho C. de. A paródia na sala de aula: uma análise intertextual. In ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13, 2004, Rio de Janeiro. *Anais ...*, Rio de Janeiro: ABEM, 2004, p. 740-746.
- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In PIMENTA, Selma Garrido (org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo, Cortez, 1999, p. 35-60.
- BEAUCHAMP, Gary. Initial training + INSET = Confident teachers. A formula for success? *British Journal of Music Education*. Cambridge, v.4, n 1, p. 69-85, 1997.
- BEINEKE, Viviane. *O conhecimento prático do professor de música.: três estudos de caso*. Dissertação (Mestrado em Música). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.
- BEINEKE, Viviane. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. In *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, nº 6, p. 87-95, setembro 2001.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

_____. Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, nº 6, p. 41- 47, setembro 2001.

_____. Escola -Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, nº 7, p. 41-48, setembro 2002.

_____. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da Abem*, v. 8, p. 17-24, mar. 2003.

BERTICELLI, Ireno Antônio. Alfred Schütz & Jürgen Habermas: aproximações teóricas. In *Perspectiva: revista do centro de ciências da educação*. Florianópolis, v.18, nº 33, p. 155-189, jan/jun 2000.

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Cecília. Saberes Docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação e Sociedade*. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Ano XXII, nº 74, p.59-76, abril/2001.

BORGES, Cecília e TARDIF, Maurice. Apresentação. In *Educação e Sociedade*. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Ano XXII, nº 74, p.11-26, abril/2001.

BOWMAN, Wayne D. The limits and grounds of musical praxialism. In ELLIOTT, David J. (editor) *Praxial Music Education: reflections and dialogues*. Oxford, 2005, p. 52-78.

BRASIL. LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - promulgada em 20 de dezembro de 1996 - Lei 9394/96.

_____. PARECER CNE/CP 009/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=136&Itemid=227>>. Acesso em maio de 2004.

_____. PARECER CNE/CP 28/2001 - Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=136&Itemid=227>>. Acesso em maio de 2004.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1 - 18/02/2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de duração plena. DOU de 9 de abril de 2002. Seção 1, p.31. Brasília, 2002. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=136&Itemid=227>>. Acesso em maio de 2004.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2 de 19/02/2002 - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. DOU de 04 de março de 2002. Seção 1, p.9. Brasília, 2002. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=136&Itemid=227>>. Acesso em maio de 2004.

_____. PARECER CNE/CP Nº 5 de 04/04/2006. Aprecia indicação CNE/CP Nº 2 de 2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=136&Itemid=227>>. Acesso em maio de 2007.

BRESLER, Liora. Teacher Knowledge in Music Education Research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, Illinois, nº 118, p. 1-20, fall 1993.

_____. Teacher Knowledge: a framework and discussion. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, Illinois, nº 123, p. 26-30, winter 1994-1995.

_____. Towards the Creation of a New Ethical Code in Qualitative Research. In *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. nº 130, pp. 17- 29, fall 1996.

_____. Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. *Revista Música, Psicologia e Educação*. Porto, nº 2, p. 5-30, setembro 2000.

_____. The Interpretative Zone in International Qualitative Research. *Em Pauta*. Porto Alegre: UFRGS, v.12, nº 18/19, p. 7-48, abril/novembro 2001.

- BRESLER, Liora e STAKE, Robert E. Qualitative research methodology in music education. In COLWELL, Richard. *Handbook of Research in Music Teaching and Learning*. 1992, p. 75-90.
- BRZEZINSKI, Iria. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. In BRZEZINSKI, Iria (Org.) *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2002, p. 7-19.
- CALDERHEAD, James. Introduction. In CALDERHEAD, J. *Exploring teachers' thinking*. London: Cassel, 1987, p. 1-19.
- CAMPOS, Silmara de PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön – In GERALDI, Corinta Maria Grisolia e al (orgs)– *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998, p.183-206.
- CERESER, Cristina Mie. Ito. *A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de Licenciatura*. 2003. Dissertação (Mestrado em Música). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.
- _____. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, nº 11, p. 27-36, set. 2004.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.L
- _____. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.
- CLARK, Christopher M. e YINGER, Robert J. Teacher Planning. In CALDERHEAD, James. *Exploring teachers' thinking*. London: Cassel, 1987, p.84-103.
- COHEN, Louis; MANION, Lawrence. *Research Methods in Education*. 4ª ed. London: Routledge, 1997.
- CONKLING, Susan e HENRY, Warren – The impact of Professional Development Partnerships: our parts of the story. *Journal of Music teacher Education, Academic Research Library* , 11,2, p.7-13, Spring 2002.

- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- CONWAY, C. KRUEGER, P.; ROBINSON, M.; HAACK, P. e SMITH, M. V. Beginning Music Teacher Induction and Mentor Policies: A Cross-State Perspective. *Arts Education Policy Review* v. 104, nº 2, p. 9-17. nov./dec. 2002.
- CONWAY, Colleen. What has research told us about the beginning music teacher? *Journal of Music Teacher Education* 10 nº 2, p. 14-22, 2001a.
- _____. Reflections of beginning Music Teachers. *Music Educators Journal*, p. 51-54, nov. 2001b.
- _____. Perceptions of beginning teachers, their mentors and administrators regarding preservice music teachers preparation. *Journal of research in music education*, v. 50, nº 1, p. 20 – 36, 2002.
- CURY, Jamil – A formação Docente e a Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=category§ionid=6&id=80&Itemid=227>. Acesso em maio de 2004.
- DEL BEN, Luciana Marta. *Concepções e Ações de educação Musical Escolar: três estudos de caso*. Tese (Doutorado em Música). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.
- DEL BEN, Luciana e HENTSCHE, Liane. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, nº 7, p. 49- 58, setembro 2002.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 1997.
- DENZIN, Normam K. e LINCOLN, Yvonna S. Introduction: entering the field of qualitative research. In DENZIN, Normam K. e LINCOLN, Yvonna S. (editores) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 1994, p. 1-17.
- _____. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In DENZIN, Normam K. e LINCOLN, Yvonna S. (editores) *Handbook of Qualitative Research*. 2ª ed. London: Sage, 2000, p. 1-28.

- _____. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In DENZIN, Normam K. e LINCOLN, Yvonna S. O *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.
- DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. Tradução de Haydée de Camargo Campos. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DINIZ, Lélia N. e DEL BEN, Luciana. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, nº 15, p.27-38, set. 2006.
- DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Emnée e col.– O enigma da competência em educação – tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ELLIOT, David J. *Music Matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press, 1995.
- _____. Introdução. In ELLIOTT, David J. (editor) *Praxial Music Education: reflections and dialogues*. Oxford, 2005, p. 3-18.
- ESTRELA, Albano. *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de formação de professores*. 4ª ed. Porto: Porto Editora, 1994.
- FERNANDEZ, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, nº 15, p. 11-26, setembro 2006.
- FENSTERMACHER, Gary D. The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, vol.20, p. 03-56, 1994. Disponível em: <http://links.jstor.org/sici?sici=0091-732X%281994%2920%3C3%3ATKATKT%3E2.0.CO%3B2-7>. Acesso em 01/05/2006.
- FIGUEIREDO, Sérgio L. F. de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista de ABEM*, Porto Alegre, nº 11, p. 55-61, set. 2004.
- FIORENTINI, Dario; SOUZA JUNIOR, A. J. ; MELO, G. F. Alves de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In GERALDI, Corinta Maria Grisolia e al (orgs)– *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998, p.307-335.

FONTANA, Andréa e FREY, James H. Interviewing: the art of science. In DENZIN, Normam K. e LINCOLN, Yvonna S. (editores) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 1994 p. 361-376.

_____. The interview: from structured questions to negociated text. In DENZIN, Normam K. e LINCOLN, Yvonna S. (editores) *Handbook of Qualitative Research*. 2ª ed. London: Sage, 2000, p. 645-672.

FORSTER, Patrícia A. Ethical pitfalls and political perils of classroom-based research. In *Issues In Educational Research*, vol. 13, 2003. Disponível em <http://education.curtin.edu.au./iier/iier13/forster.html>. Acesso em 30/05/2005.

FRANÇA, Cecília C. e SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, v.13, nº 21, p. 5-41, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método*: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997.

GARCIA, C. Marcelo . Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. In *Revista de Educação Brasileira*, nº9, set/out/nov/dez/, p. 51-74,1998.

_____. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.

GAUTHIER, Clermont *et al.* *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução de Francisco Pereira de Lima. Ijuí: Unijuí, 1998, (Coleção Fronteiras da Educação).

GERALDI, C.M.G.; MESSIAS, M. G. M.; GUERRA, M. D. S.. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas teóricas e epistemológicas. GERALDI, Corinta Maria Grisolia e al (orgs)– *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998, p. 137 a 274.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas na escola. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, vol. 14, nº 50, 2006. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000100003Ing=pt&nrm=iso> Acesso em: 22/09/2006

- GOMES, Celson. *Formação e atuação de músicos das ruas de Porto Alegre: um estudo a partir dos relatos de vida*. Dissertação (Mestrado em Música). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.
- HAACK, Paul e SMITH, Michael V. .Mentoring new music teachers. *Music Educators Journal* 87, nº 3, p. 23-26, 2000.
- HANCOCK, Carl B. An Examination of Preservice Teaching Intensity in relation to in-service teacher retention and attrition. *Journal of Research in Music Education*. v. 51, nº 2, p. 166-178, Summer 2003.
- HENTSCHKE, Liane e DEL BEN, Luciana. Aula de Música: do planejamento e avaliação a prática educativa. In HENTSCHKE, Liane e DEL BEN, Luciana (Org.) *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003, p.176-189.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Tradução Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre, Artmed, 1998.
- HODDER, Ian. The interpretation of documents and material culture. In DENZIN, Normam K. e LINCOLN, Yvonna S. (ed) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 1994, p. 393-402.
- _____. The interpretation of documents and material culture. In DENZIN, Normam K. e LINCOLN, Yvonna S. (ed) *Handbook of Qualitative Research*. 2ª ed. London: Sage, 2000, p. 703-715.
- HOUAISS, Antônio et al. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Gerência do projeto José Jardim de Barro Jr. Instituto Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Ed Objetiva, 2002. CD-ROM.
- HUMMES, Júlia. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, nº 11, p. 17- 26, setembro 2004.
- JACINTO, Manuela e SANCHES, Maria de Fátima Chorão. Aprender a ensinar: práticas de supervisão no estágio pedagógico. In *Revista de Educação. Formação de Professores: testemunhos e perspectivas*. Lisboa, volume XI, n. 1, p.79-104, 2002.

JANESICK, Valerie J. The dance of qualitative research design: metaphor, methodolatry, and meaning. In DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. (ed) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage publications, 1994, p. 209-219.

KRAMER, Sonia. A autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, N. 116, p. 41-59, julho/2002.

KRUEGER, Patti. New Music teachers speak out on mentoring. *Journal of Music Teacher Education* 8, nº 2, p. 7-13, 1999,

_____. Reflections of Beginning Music Teachers – *Music Educators Journal*, 88/3, p. 51-54, November 2001

LEGLAR, Mary; COLLAY, Michelle. Research by teachers on teacher education. In COLWELL, Richard e RICHARDSON, Carol. *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford: University Press, 2002.

LIBÂNIO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000, (Coleção Questões da Nossa Época, v. 67)

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs). *Professor reflexivo no Brasil, gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 53-80.

LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação e Sociedade: formação de profissionais da educação políticas e tendências*. Ano XX, nº 68, Dezembro/1999, 2ªed, p. 239-277, 2000.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. In *Educação e Sociedade*. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Ano XXII, nº 74, p. 77-96, abril/2001.

LÜDKE, Menga et al. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. In *Educação e Sociedade*, Formação de profissionais da Educação: políticas e tendências. Ano XX, nº68, Dezembro/99, 2ª ed.. Campinas: CEDES, p. 278-298, 2000.

LÜDKE, Menga et al. *O professor e a pesquisa*. 3ª edição. Campinas: Papirus, 2004.

MACHADO, Daniela Dotto. *Competências docentes para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio: visão dos professores*. (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003

MATEIRO, Teresa A. N. – *Las prácticas de enseñanza em la formación inicial del profesorado de música em Brasil: três estudos de caso*. Tese de doutorado defendida na Universidade Del País Vasco, 2003.

MILES, Matthew B. e HUBERMAN, A. Michael. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. 2ª ed. London: Sage, 1994a.

_____. Data Management and analysis methods. In IDENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. (ed) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage publications, 1994b, p. 428-444.

MIZUKAMI *et al.* *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos, EdUFSCar, 2002.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. *Educação e Sociedade: Dossiê, Os saberes dos docentes e sua formação*, Campinas, ano XXII, nº 74, p. 121-142, 2001L.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In NÓVOA, A. (org.). *Profissão Professor*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995a, p. 13-34.

_____. Prefácio à segunda edição. In NÓVOA, António. (org.). *Profissão Professor*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995b, p. 7-10.

_____. *Os professores e a sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995c

_____. Os professores na virada do milênio: excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.25, n.1, p. 11-20, jan/jun. 1999.

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

PAQUAY, Léopold e WAGNER, Marie-Cécile. Competências profissionais nos estágios e na vídeoformação. In PERRENOUD, P et al (org). Tradução Fátima Murad e Eunice Gruman. *Formando profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2ª edição. Porto Alegre, 2001.

PEMBROOK, Randall e CRAIG, Cheryl. Teaching as a profession: two variations on a theme. In COLWELL, Richard e RICHARDSON, Carol. *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford: University Press, 2002, p. 786-817.

PENNA, Maura. Discutindo o Ensino de Música nas Escolas: Os PCN para o 3º e 4º Ciclos e sua Visibilidade. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7, 1998, Recife. *Anais...*, Salvador: ABEM: 1998, p. 61-72.

_____. Música na escola: analisando a proposta do PCN para o ensino fundamental. In PENNA, Maura (org.) *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001, p. 113-134.

_____. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, nº 09, p. 71-80, set. 2003.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II Da legislação à prática escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, nº 11, p. 7-16, set. 2004.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação e Sociedade: formação de profissionais da educação políticas e tendências*. Ano XX, nº 68, Dezembro/1999, 2ªed, p. 109-125, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 95-114.

_____. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In SACRISTÁN, J.G. e PÉREZ GÓMEZ, A. I.. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ªed. Porto Alegre: ArtMed, 2000, p. 353-379.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In PIMENTA, Selma Garrido (org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo, Cortez, 1999, p. 15-34.

- _____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs). *Professor reflexivo no Brasil, gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.
- _____. Mesa-redonda: por uma pedagogia de formação de professores – embates conceituais e crítica das políticas atuais. In BARBOSA, Raquel L. L. *Trajetórias e perspectivas da formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2004, p. 79-87.
- PIMENTA, Selma Garrido; EVANDRO, Guedin. *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIRES, Nair. A identidade das Licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, Porto Alegre, nº 9, p. 81-88, setembro 2003.
- PRASS, Luciana. *Saberes Musicais em uma Bateria de Escola de Samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da Filosofia: Do Romantismo até nossos dias*. V. 3. São Paulo: Paulus, 1991.
- REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, nº 7, p. 59-68, setembro 2002.
- RICHARDS, Carol e KILLEN, Roy. Preservice music teachers: influences on lesson planning. *British Journal of Music educational*. Cambridge, v.13, n1, p. 31-47, 1996.
- RIDEOUT, Roger e FELDMAN, Allan. Research in music Student Teaching. In COLWELL, Richard e RICHARDSON, Carol. *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford: University Press, 2002, p. 874-886.

- SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In NÓVOA, António. *Profissão Professor*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995, p.63-92.
- _____. *Poderes Instáveis em educação*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- _____. Tendências investigativas na formação de professores. In PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs). *Professor reflexivo no Brasil, gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 81-88.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998
- SCHEIBE, Leda. Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org). *Formação de educadores: Desafios e perspectivas*. São Paulo: editora UNESP, 2003, p. 171-183.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 77-91.
- _____. *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. São Francisco: Jossey-Bass Inc., 1987.
- _____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SCHWANDT, Thomas A. Constructivist, interpretivist, approaches to human inquiry. In DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. (ed) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 1994, p. 118-137.
- _____. Three Epistemological Stances for qualitative inquiry: interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. In DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. (ed) *Handbook of Qualitative Research*. 2ª ed. Thousand Oaks: Sage, 2000, p. 180-213.
- SCHWANDT, Thomas A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. *O Planejamento da pesquisa*

qualitativa: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 193-217.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*. vol. 15, nº 2 , p. 4-14, Feb. 1986. Disponível em: <http://links.jstor.org/sici?sici=0013-189X%28198602%2915%3A2%3C4%3ATWUKGI%3E2.0.CO%3B2-X>. Acesso em: 30/04/2006.

_____. Knowledge and Teaching: Foundations of New Reform. In *Harvard Educational Review*, v. 57, nº 1, pp. 1-22, February 1987.

_____. *The Wisdom of Practice: essays on teaching, learning, and learning to teach*. Edited by Suzanne M. Wilson. San Francisco: Jossey-Bass, 2004

SIMARD, Denis. Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVIII, nº 1, p. 63-82, 2002.

SOUZA, Jusamara. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In NEVES, Iara C. Bitencourt *et al.* *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 3ª ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

SOUZA, Jusamara *et al.* *O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Série Estudos, nº 6, Porto Alegre: UFRGS, nov. 2002.

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

_____. Case Study: composition am performance. *Bulletin of the Council of Research in Music Education*. Illinois, nº 122, p. 31- 44, fall 1994b.

_____. *The Art of case study research*. Thousand Oaks: Sage, 1995.

_____. Case Studies. In DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. (ed) *Handbook of Qualitative Research*. 2ª ed. Thousand Oaks: Sage, 2000, p.435-454..

STEGMAN, Sandra Frey. Perceptions of student teachers in secondary choral classrooms. In *Journal of Music Teacher Education*, 11, nº1, p. 12-20 Fall, 2001.

SWANWICK, Keith. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. London, 1994.

_____. *Ensinado Música Musicalmente* (tradução Alda de Oliveira e Cristina Tourinho). São Paulo: Moderna, 2003.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. In *Revista Brasileira de Educação*, nº 13, p. 5-24, jan/fev/mar/abr 2000.

_____. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Tradução de Léa Pinheiro Paixão. In *Teoria & Educação*. Dossiê: Interpretando o trabalho docente, nº 4, 1991.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In PAQUAY *et al.* (org) *Formando professores profissionais: quais estratégias, quais competências*. 2ª ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 185-210

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. *O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch, Petrópolis: Vozes, 2005.

TERRIEN, Jacques e LOIOLA, Francisco Antônio. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. *Educação e Sociedade: Dossiê, Os saberes dos docentes e sua formação*, Campinas, ano XXII, nº 74, p. 143-160, 2001.

TOURINHO, Irene. Atirei o pau no gato, mas o gato não morreu... Divertimento sobre Estágio Supervisionado. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, nº 2 Ano 2, p. 35-52, jun. 1995.

WATERS, Malcolm . Agency: meaning and motives in social arrangements. In Malcolm Waters, *Modern Sociology Theory*. London: Sage publications, 1998, p. 15-50.

_____. General Theory in Sociology. In Malcolm Waters, *Modern Sociology Theory*. London: Sage publications, 1998, p. 1-14.

WILLE, Regiana Blank. Educação musical formal, não-formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, nº 13, p. 39-48, set. 2005.

WILSON, Suzanne M., SHULMAN, Lee S., RICHERT, Anna E. “150 different ways” of knowing: representations of knowledge in teaching. In CALDERHEAD, James. *Exploring teachers’ thinking*. London: Cassel, 1987, p. 104-124.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 117-138.

_____. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira e revisão de Elsa Garrido. *Revista de Educação Brasileira*, nº9, p. 76-87, set/out/nov/dez/, 1998a.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. GERALDI, Corinta Maria Grisolia e al (orgs)– *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998b, p.207 a 236.

_____. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In ESTEBAN, Maria Teresa e ZACCUR, Edwiges (org). Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002, p. 25-54.

_____. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. Tradução de Luiz Antônio Oliveira de Araújo. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org). *Formação de educadores: Desafios e perspectivas*. São Paulo: editora UNESP, 2003, p. 35- 55.

ZEICHNER, Kenneth M. e LISTON, Daniel P. *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevistas

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

ENTREVISTA INICIAL

Explicar para o entrevistado: o objetivo da pesquisa, como ela vai ser realizada, o compromisso com a pesquisa e as questões éticas.

I. FORMAÇÃO MUSICAL INICIAL - Vida familiar e formação musical geral tanto informal quanto formal. Investigar a formação prévia do estagiário e os modelos de professores e de educação musical construídos nesse período.

1. Gostaria que você me falasse sobre sua formação musical (formal ou informal) antes de ingressar no curso de Licenciatura. (Perguntar também sobre outras atividades e práticas musicais.)
2. Como é a vivência musical no seu ambiente familiar? Ela influenciou a sua escolha para o estudo de música? Tem músico na família? (**Resposta afirmativa**) Qual a sua opinião sobre esse profissional?
3. Você teve aulas de música no espaço escolar? (**Caso afirmativo**) De que tipo? Qual a sua visão sobre essas aulas?
4. Em que outros espaços você teve aulas de música?
5. Você tem professores na família? (**Resposta afirmativa**) Qual a sua opinião sobre esse profissional?
6. Como você define o seu processo de aprendizagem musical nessa fase (relação à execução, apreciação, composição e outros)?
7. Que conhecimentos você considera ter adquirido neste período e qual a importância deles para a sua formação musical pessoal?
8. Como era, nessa época, a sua relação social com seus colegas estudantes de música e professores em termos de trocas de vivências e conhecimentos?
9. Que concepção ou modelo de professor você formulou neste período de sua formação? (professor que gostaria de ser).
10. Você se lembra se tinha algum tipo de concepção sobre a educação musical ou o ensino de música, nessa fase? (que ensino de música gostaria de propor).

II. FORMAÇÃO INICIAL – Ingresso no curso de Licenciatura em Música (opção) e experiência acadêmica, conhecimentos curriculares, profissionais e disciplinares. Relações com professores e colegas.

1. O que o levou a optar pelo curso de licenciatura em música?
2. Em que semestre do curso você está? Comente sobre algumas disciplinas que você já cumpriu no currículo (musicais, pedagógicas, educação musical, outras)?

3. Comente sobre o conhecimento adquirido em cada uma delas. O que considera importante ou não. Qual o seu ponto de vista sobre essas disciplinas?
4. Você identifica uma relação entre esses conhecimentos? Como você percebe essa relação?
5. Você participa ou participou de outras atividades extracurriculares nesse período (cursos, workshops, práticas musicais, programas de extensão, atividades de pesquisa)? Conte-me sobre a sua participação em atividades extracurriculares dentro e fora do seu curso (alguma atividade marcante, que você possa destacar aspectos de conhecimento específico, pedagógico, curricular e da experiência).
6. Como essas atividades têm caracterizado o seu conhecimento músico-pedagógico pessoal?
7. Conte-me sobre seu contato com o campo educacional (experiência de campo) dentro da formação acadêmica.
8. Como você analisa as relações entre os conhecimentos teóricos e essas experiências de campo?
9. Como é sua relação com colegas e professores? Há trocas de conhecimento?
10. Nesse período de formação acadêmica, que referências ou modelos de professores você formulou? (que professor você quer ser)
11. Que ensino de música você quer realizar?
12. Que tipo de perspectivas você tem como professor de música? Onde pretende trabalhar e em que área?

III. EXPERIÊNCIAS DOCENTES – Experiências com prática docente prévias ao estágio (antes e na formação acadêmica) – saberes experienciais. Concepção de “bom professor”. Relações com professores e colegas.

1. Você tem ou teve algum tipo de experiência docente (aula com turma, aulas de outras disciplinas, aulas particulares) antes e/ou paralelamente a sua formação acadêmica? (**Afirmativo**) Conte-me sobre elas. Há quanto tempo realiza essa atividade?

[As questões seguintes serão feitas caso a resposta da primeira questão seja positiva]

2. Com base nessas atividades que conhecimentos (específicos, curriculares, profissionais) você considera importantes para ser professor de educação musical (música)?
3. Que conhecimentos pessoais (específicos, curriculares, profissionais) você pode dizer que adquiriu com essas experiências?
4. Como você relaciona esses conhecimentos com os conhecimentos prévios pessoais e da sua formação acadêmica?
5. Nessas experiências como eram suas relações sociais (alunos, pais, professores, administradores etc)?

6. A partir dessas experiências que modelo de professor você pode dizer que é ou era?
7. Que modelo de ensino de música você pode dizer que realiza ou realizou?

IV. O ESTÁGIO – o contexto do estágio: impressões, procedimentos burocráticos, elaboração do projeto pedagógico e planejamento de aulas, relações com a orientação institucional (supervisor) e na escola (professor cooperante). **(Essa parte da entrevista pode ser aprofundada nas entrevistas de estimulação)**

1. Onde está realizando a atividade de estágio supervisionado? Conte-me sua impressão do local (espaço físico, recursos e materiais), da administração, da sala de aula (espaço físico, recursos, materiais), do professor regente e dos alunos.
2. Como foi o seu contato com a escola? E as questões burocráticas?
3. Como você vê a concepção da escola sobre a aula de música?
4. Como você vê a concepção da professora regente sobre a aula de música?
5. Você tem alguma informação sobre o que os alunos e seus pais pensam da aula de música na escola?
6. Como a escola (como um todo) vê o estagiário, e especialmente o estagiário de música?
7. Que tipo de aula de música é realizado pela regente? Se não é professora de música explique por que está realizando estágio nessa sala de aula.
8. Qual a sua relação com a professora regente? Que conhecimentos vocês compartilham?
9. Como você vê sua relação com o professor supervisor? Que conhecimentos vocês compartilham na orientação?
10. Que tipo de relação você tem com seus colegas, há troca de experiências? Dê exemplos de como ocorre.
11. Que tipo de proposta curricular em música você irá realizar nessa sala de aula? Que princípios você adotou na elaboração de seu projeto curricular? De onde vieram esses conhecimentos (academia, colegas, outros professores, cursos extracurriculares, do estágio, leituras etc)?
12. Como você vê sua relação e interação com a turma? Explique e exemplifique.
13. Como é realizado o planejamento de suas aulas. Que conhecimentos você busca para planejar? Você socializa esses conhecimentos?
14. Como você avalia sua prática docente?
15. Que tipos de atividades e ações você considera bem sucedidas ou mal sucedidas? Por quê?
16. Que tipos de conhecimento você sente falta? Que tipos de conhecimentos você considera significativos para sua prática?

17. Que conhecimentos você considera que adquiriu nessa (atividade, aula) prática docente?
18. Se você pudesse começar de novo o que você repetiria e o que você não faria? [questão para a entrevista final]
19. Que tipo de perspectivas você tem como professor de música? Onde pretende trabalhar e em que área?

ENTREVISTAS DE ESTIMULAÇÃO

V. REFLEXÃO SOBRE AS AULAS – relação planejamento e ações em sala de aula; relação planejamento e concepção do projeto pedagógico, interação com os alunos e contexto, avaliação das ações e relação com os saberes docentes oriundos de diversas fontes sociais (família, academia, profissional e pessoal). Questionar como o estagiário explica suas ações, concepções e saberes.

1. Comente o seu plano de aula para essa aula?
2. Como você relaciona seu planejamento com sua ação?
3. Que conhecimentos são considerados na elaboração das aulas?
4. Que conhecimentos são identificados na ação?
5. Como avalia sua prática docente?
6. O que você gostaria de comentar, antes de ver o vídeo com base nas suas reflexões pessoais e no relatório?

(Alguns temas listados na entrevista inicial podem também ser abordados na entrevista de estimulação.)

ENTREVISTA FINAL

Retornar aos temas das entrevistas anteriores para aprofundar questionamentos levantados nessas entrevistas.

APÊNDICE B - Tabelas de coleta de dados

APÊNDICE B

QUADRO 1: Instrumentos de coletas de dados e códigos de identificação

ENTREVISTAS (C1, ENT.)		
	EMANUEL	JÚLIA
AULA COLETIVA:	06/09/2003 – 10h00 Instituição Formadora	07/04/2005 – 15h30min Instituição Formadora
ENTREVISTA INICIAL - (C1, ENT. EI) (informações pessoais e sobre a formação musical e docente)	14/09/2004 – 4ª feira no PPGMUS – 10h30 – Duração: 1h13min07seg	17/05/2005 – 3ª feira no PPGMUS – 14h30min – Duração: 46min54 seg.
1ª ENTREVISTA DE ESTIMULAÇÃO (1ª e 2ª OBS de aula) – (C1, ENT. EE1)	18/11/2004 – 5ª feira, Local: PPGMUS – Duração: 3h19min57seg.	18/07/2005 – 2ª feira, de 09h30min às 12h. Local: PPGMUS 1ª OBSERVAÇÃO DE AULA (dia 06 de junho de 2005) Duração: 2h08min51seg.
		19/07/2005 - 3ª feira, de 08h50min Local: PPGMUS 2ª OBSERVAÇÃO DE AULA (dia 20 de junho de 2005) Duração: 2h10min29seg
2ª ENTREVISTA DE ESTIMULAÇÃO (3ª e 4ª OBS. de aula) – (C1, ENT. EE2)	25/11/2004 - 5ª feira, Local: PPGMUS Duração: 2h03min36seg.	15/08/2005 - 2ª feira, Local: PPGMUS 3ª OBSERVAÇÃO DE AULA (dia 04 de julho de 2005) Duração: 2h20min15seg
		25/08/2005 - 5ª feira Local: PPGMUS 4ª OBSERVAÇÃO DE AULA (dia 18 de julho de 2005) Duração: 1h44min45seg
ENTREVISTA FINAL - (C1, ENT. EF)	02/12/2004 – 5ª feira, Local: PPGMUS Duração: 1h24min58seg.	26/08/2005 – 6ª feira Local: PPGMUS Duração: 1h19min07seg

OBSERVAÇÕES (C2, OBS.)		
	EMANUEL	JÚLIA
OBSERVAÇÃO E FILMAGEM (2ª aula) – (C2, OBS2)	01/10/2004 – 6ª feira. Duração: 70min.	06/06/2005 – 2ª feira Duração: 50min
OBSERVAÇÃO E FILMAGEM (4ª aula) – (C2, OBS4)	15/10/2004 – 6ª feira Duração: 4h10min. Oficinas: cerca de 3h30min Recreio: cerca de 40min	20/06/2005 – 2ªfeira. Duração: 45 min
OBSERVAÇÃO E FILMAGEM (6ª aula) – (C2, OBS6)	29/10/2004 – 6ª feira, Duração: 70 min.	04/07/2005 – 2ª feira. Duração: 50min
OBSERVAÇÃO E FILMAGEM (8ª aula) – (C2, OBS8)	12/11/2004 – 6ª feira. Duração: 70min.	18/07/2005 – 2ª feira. Duração: 50min

VÍDEOS EDITADOS – TRANSCRIÇÕES (C3, VE3)		
	EMANUEL	JÚLIA
VÍDEO EDITADO (2ª aula) – (C3, VE. OBS2)	01/10/2004 Duração: 35min08seg	06/06/2005 Duração: 25min15seg
VÍDEO EDITADO (4ª aula) – (C3, VE. OBS4)	15/10/2004 Duração: 43min03seg (Oficinas 1 e 2)	20/06/2005 Duração: 16min54seg
VÍDEO EDITADO (6ª aula) – (C3, VE. OBS6)	29/10/2004 Duração: 28min34seg	04/07/2005 Duração 31min57seg
VÍDEO EDITADO (8ª aula) – (C3, VE, OBS8)	12/11/2004 Duração:15min12seg	18/07/2005 Duração: 17min57seg

DOCUMENTOS PESSOAIS - RELATÓRIO (C4, REL)		
	EMANUEL / Escola M	JÚLIA / Escola P
Relatório Final – (C4, REL)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Relatório do Estágio Supervisionado I. 2) Relatório do Estágio Supervisionado II 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Relatório do Estágio Curricular Supervisionado em Musica II. 2) Projeto de aulas a serem ministradas no 2º semestre de 2005 na Escola P.

DOCUMENTOS OFICIAIS (C5, DOC. INST.)		
	EMANUEL	JÚLIA
DOCUMENTOS DA INSTITUIÇÃO FORMADORA (C5, DOC. INST.)	1) Proposta Curricular da Instituição Formadora.	2) Proposta Curricular da Instituição Formadora.
DOCUMENTOS DAS ESCOLAS (C5, DOC. ESC)	1) Projeto Político Pedagógico da Escola (disponível).	2) Projeto Político Pedagógico da Escola. (não disponível)

APÊNDICE B

QUADRO 2: Síntese das aulas observadas e gravadas de Emanuel

PROJETO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO – SÍNTESE DAS AULAS OBSERVADAS (C2, OBS.)		
EMANUEL	ESCOLA B - AULAS - 6ª feiras horário: 7h30 às 9h	
Observação do estagiário	17/09/2004	Observação do estagiário: realizada numa aula de História para se familiarizar com a turma onde irá realizar o estágio. A escola B oferece a disciplina Educação Artística ministrada por uma professora de contrato temporário de Artes Visuais e não oferece música. Essa observação foi relatada pelo estagiário na 1ª Entrevista de Estimulação de Memória.
1ª aula	24/09/2004	Aula não observada, as informações são baseadas no relato do estagiário (1ª Entrevista de Estimulação). Tema: apresentação do professor e filme <i>Escola de Rock</i> . Objetivo: Introduzir e contextualizar a aula de música na escola.
2ª aula	01/10/2004 Observação e filmagem –	Tema: Apresentação dos alunos e debate sobre o filme assistido na aula anterior. Objetivo: Interagir com a turma para conhece-los e poder desenvolver sua proposta de trabalho. Discutir a relação professor-aluno com base no filme <i>Escola de Rock</i> Conteúdo: Questionário sobre o filme <i>Escola de Rock</i> . Apresentação individual dos alunos destacando preferências musicais e opinião sobre a aula de música. Emanuel toca algumas músicas, do repertório dos adolescentes, ao violão acompanhando os alunos. Uma aluna grava no celular a performance. Emanuel pede que tragam fotos, músicas e referências sobre seus ídolos musicais para a próxima aula.
3ª aula	08/10/2004	Aula não observada – Emanuel me relatou que não houve essa aula porque na véspera torceu o pé e teve que fazer repouso.

EMANUEL		ESCOLA B - AULAS - 6ª feiras horário: 7h30 às 9h
4ª aula	15/10/2004 Observação e filmagem	Semana da criança e a escola programou uma semana lúdica com atividades de oficinas. Emanuel ofereceu duas oficinas de ritmo para as turmas de 5ª a 8ª série. As oficinas eram opcionais e os alunos se inscreviam de acordo com seu interesse. Tema: Ritmos. Vivência corporal, pulso, métrica e padrões rítmicos. Objetivo: Trabalhar coordenação motora e controle corporal do pulso e da métrica concomitante à fala e ao canto. Executar células rítmicas de acordo com a métrica dada (2,3 e 4). Executar concomitantemente padrões rítmicos diferentes: três grupos rítmicos.
5ª aula	22/10/2004	Aula não observada, as informações são baseadas no relato do estagiário (1ª Entrevista de Estimulação). Tema: Ídolos musicais e músicas preferidas: cantoras, cantores e bandas. Objetivo: Conhecer o universo sonoro-musical dos alunos. Discutir suas preferências musicais e as do outro. Essa aula foi observada pela professora supervisora de estágio da Instituição Formadora.
6ª aula	29/10/2004 Observação e filmagem	Nesta aula aconteceu um incidente escolar relacionado à disciplina e comportamento dos alunos que interferiu no desenvolvimento da mesma. Tema: Vídeo do grupo <i>STOMP</i> : Música com sons do cotidiano. Objetivo: Trabalhar os sons do cotidiano. Reflexão sobre os sons que podem ser utilizados em música. OBS: A aula teve influência direta do incidente disciplinar e da música que o estagiário escolheu para cantar com os alunos: <i>MAMUTE</i> . O trabalho com o vídeo do <i>STOMP</i> não foi efetivamente realizado, mas aproveitado como acompanhamento da melodia do <i>MAMUTE</i> .
7ª aula	05/11/2004	Aula não observada, as informações são baseadas no relato do estagiário (1ª e 2ª Entrevista de Estimulação). Tema: Proposta de uma atividade por parte dos alunos, sugestão: paródia sobre melodia conhecida. Objetivo: Propor uma atividade que partisse do interesse dos alunos. Desenvolver a criatividade dos alunos a partir de uma melodia conhecida realizando paródia sobre o cotidiano dos mesmos.

EMANUEL		ESCOLA B - AULAS - 6ª feiras horário: 7h30 às 9h
8ª aula	12/11/2004 Observação e filmagem	<p>A aula se caracterizou como uma continuação da aula anterior, com o desenvolvimento da paródia proposta anteriormente.</p> <p>Tema: Criação de paródia com tema do cotidiano</p> <p>Objetivo: Elaborar uma versão em forma de paródia para tema melódico conhecido.</p> <p>OBS: Os alunos divididos em três grupos desiguais em termos numéricos (7,7 e 4 componentes) elaboraram a letra para a melodia conhecida e a apresentaram para os colegas. As melodias escolhidas foram: música do MAMUTE (sátira a ídolos masculinos e ao futebol); canção do grupo CPM 22 (versão relata o cotidiano dos jovens na escola: copiar, estudar e paquerar) e canção do grupo REAÇÃO EM CADEIA (versão relata a vida de uma criança de rua: crítica).</p>
9ª aula	19/11/2004	<p>Aula não observada, as informações são baseadas no relato do estagiário (2ª Entrevista de Estimulação).</p> <p>Tema: Ritmos com instrumentos construídos pelos alunos da turma vizinha.</p> <p>Objetivo: Trabalhar gêneros musicais diferentes a partir de padrões rítmicos: funk, timbalada etc.</p>
10ª aula	26/11/2004 Observação e filmagem	<p>Aula final, encerramento do projeto pedagógico do estagiário. Essa aula não foi considerada para a análise de dados: aula de confraternização</p> <p>Tema: Amostra musical e confraternização.</p> <p>Objetivo: Execução pública (administração da escola) do trabalho de paródia realizado nas atividades de sala de aula.</p> <p>OBS: A apresentação ocorreu após ensaio em sala de aula (1º tempo da aula). A aula encerrou com uma confraternização entre os alunos e o professor.</p>

QUADRO 3: Síntese das aulas observadas e gravadas de Júlia

PROJETO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO – SÍNTESE DAS AULAS E OBSERVAÇÕES (C3, OBS)		
JÚLIA		ESCOLA A - AULAS - 2ª feiras horário: 7h45-8h35
A estagiária é a própria regente de música. Ela estava familiarizada com a turma e, escolheu desenvolver um projeto de estágio que envolve temas de interessa dos alunos bem, como atividades novas para ela, como professora e para os alunos. Na observação de aulas relato a sua avaliação da turma		
Avaliação da turma pela estagiária		<p>Avaliação da estagiária: A escola A oferece aula de música como disciplina curricular. Da 1ª a 4ª série, a escola oferece material didático específico que orienta o planejamento do professor. A partir da 5ª série a professora tem liberdade para definir seu programa de curso. Assim, a estagiária escolheu para seu projeto de estágio o tema: música para propagandas. Os alunos já têm uma noção básica de música: notação musical, iniciação à flauta doce e prática coral. As aulas de música visam, também, a atender as festividades da escola (Dia das Mães, Dia dos Pais, Festa Junina, etc). Os alunos se dividem em alunos mais interessados em aprender música e para isso buscam aulas extracurriculares e, alunos que não se interessam pelas aulas de música – questionam para que estudar música. Em consulta prévia aos alunos, a estagiária constatou o interesse da turma em realizar atividades de composição e de apreciação musical: “conhecer músicas diferentes”. Júlia destacou que não conseguia agradar dois alunos da sua turma de 5ª série: “não importa o que eu faça, eu nunca consigo agradar”.</p>
1ª aula	09/05/2005	<p>Aula não observada, as informações são baseadas no relato da estagiária (Entrevista Inicial, 1ª Entrevista de Estimulação de Memória) e em seu relatório.</p> <p>Tema: Música da propaganda do Guaraná Antarctica. Primeira aula do projeto: “sensibilização”. Execução vocal e na flauta doce da música do guaraná. A música escolhida como estímulo inicial de aprendizagem é conhecida e preferida pelos alunos (eles cantaram para o professor de Ciências).</p> <p>Objetivo: Cantar a música do Guaraná Antarctica com acompanhamento de violão e tirar de “ouvido” as notas da música na flauta doce (a parte escolhida para transcrição musical foi a “parte que os alunos mais gostam” – a estrofe final da música).</p>

JÚLIA		ESCOLA A - AULAS - 2ª feiras horário: 7h45-8h35
2ª aula	16/05/2005 – Aula não observada (Não participei desta aula por motivos pessoais)	<p>Tema: Ritmo de síncope e leitura no pentagrama da altura das notas da música do guaraná, sem duração (ritmo). Treino de execução da melodia na flauta (alunos se ajudam)</p> <p>Objetivo: Ler a partitura do Guaraná, parte “C” que os “alunos mais gostam”. Discutir o que é refrão. Definir tema para próxima aula: levantamento de músicas (trilhas ou jingles) para a próxima aula.</p> <p>OBS: Júlia comenta em seu relatório que teve um imprevisto e não levou a partitura do arranjo elaborado para a música do Guaraná. Ela, então, escreve as alturas das notas no pentagrama no quadro negro (Júlia tem que desenhar o pentagrama, na sala de aula o quadro é liso, e não está preparado para aula de música). Ela explica isoladamente o ritmo das sincopes e a altura da melodia.</p>
3ª aula	23/05/2005 Aula não observada (Júlia me disse que esta aula não estaria vinculada ao projeto porque as crianças iriam fazer uma visita ao Teatro)	<p>Aula não observada, as informações são baseadas no relato do estagiário e seu relatório (Entrevista Inicial e 1ª Entrevista de Estimulação).</p> <p>Tema: Visita ao Teatro: leitura de um texto explicativo sobre o teatro. Discussão do levantamento de propagandas proposto na aula anterior.</p> <p>Objetivo: Ler e comentar com os alunos texto descritivo e histórico sobre o Teatro. Discutir e escolher por votação as propagandas levantadas pelos alunos durante a semana.</p> <p>Propagandas selecionadas: Campanha do H Zálío; O amor é a maior herança; Cross Fox; Educar é tudo; Detergente é Ipê.</p>
4ª aula	30/05/2005 Aula não observada (Júlia relata que não se sentiu bem e a aula não foi produtiva)	<p>Tema: A visita ao Teatro e partitura da música do guaraná.</p> <p>Objetivo: Discutir a apreciação musical realizada durante a visita ao Teatro. Ler a segunda voz na partitura do arranjo da música do Guaraná Antárctica.</p>

JÚLIA		ESCOLA A - AULAS - 2ª feiras horário: 7h45-8h35
5ª aula	06/06/2005 –Aula Observada e filmada.	<p>Primeira aula observada e gravada em vídeo.</p> <p>Tema: Leitura da partitura do jingle do Guaraná Antarctica.</p> <p>Objetivo: Ler com toda a turma a segunda voz do arranjo para o jingle do guaraná: melodia fácil e acompanhamento com ostinato rítmico em síncope (♪♪ ♪).</p> <p>OBS: Júlia substituiu a síncope pela semínima (unidade de tempo). Os alunos executaram a primeira voz cantando e a segunda voz na flauta doce. Na seção “C” da partitura (anexo), parte que os alunos mais gostam, a primeira voz continuava a cantar a melodia e a segunda voz executava a mesma melodia na flauta doce.</p>
6ª aula	13/06/2005 Aula não observada.	<p>Aula não observada, as informações são baseadas no relato do estagiário e em seu relatório de estágio (1ª e 2ª Entrevista de Estimulação de Memória).</p> <p>Tema: Apreciação musical de músicas estranhas.</p> <p>Objetivo: Ouvir e apreciar músicas consideradas estranhas pelos alunos. Identificar porque as músicas são consideradas estranhas. Identificar contrastes entre os elementos musicais como: intensidade, timbres, alturas. Relacionar temas de comerciais para as músicas apreciadas. Discutir a função da música.</p> <p>OBS: Foram ouvidas sete músicas: “On my way home” da Enya; Pagode do Dorinho; “Olha” com Maria Bethânia; “Solamente uma vez” com Pepito Peroni (Músicas de la noche); “Che m’importa del mondo” com Rita Peroni (Mamma Itália); Edson Cordeiro (música de Discoteca) e “Ponteio” de Edu Lobo (Quarteto Novo). Júlia discutiu a expressão da música: alegre ou triste, rápida ou lenta etc.... Júlia não conseguiu que os alunos outros aspectos musicais como instrumentação, os alunos se detinham no gosto musical e no andamento da música.</p>

JÚLIA		ESCOLA A - AULAS - 2ª feiras horário: 7h45-8h35
7ª aula	20/06/2005 Aula observada e filmada.	<p>Tema: Apreciação das músicas estranhas</p> <p>Objetivo: Apreciar as músicas estranhas ouvidas na aula anterior. Relacionar essas músicas a um produto e a cenas de comerciais. Discutir a função da música.</p> <p>OBS: A aula teve algumas situações de aprendizagem: os alunos expressavam suas opiniões e idéias; Júlia pode trabalhar alguns conceitos como paródia de letra em uma mesma melodia, destacando a diferença entre frase rítmica e frase melódica. A questão da função da música na propaganda não chegou a ser discutido, com exceção da primeira música onde se enfatizou o caráter alegre da melodia. Júlia demonstrou domínio de turma na condução do debate, mas o mesmo se restringiu à uma descrição de cenas de propaganda sugeridas para ter aquele tipo de música como fundo sonoro. Basicamente a aula teve como foco as cenas sugeridas pela música que estava sendo ouvida.</p> <p>As músicas ouvidas neste dia, por ordem de execução, foram: Pagode do Dorinho; Edson Cordeiro (música de Discoteca); “Che m’importa del mondo” com Rita Peroni (Mamma Itália); e “Ponteio” de Edu Lobo (Quarteto Novo).</p>
8ª aula	27/06/2005 – Aula não observada	<p>Aula não observada, as informações são baseadas no relato do estagiário (2ª Entrevista de Estimulação) e, em seu relatório de estágio.</p> <p>Tema: Apreciação de músicas estranhas.</p> <p>Objetivo: Apreciar as músicas estranhas não ouvidas na aula passada. Executar a melodia do Guaraná Antarctica.</p> <p>OBS: Foram ouvidas as três últimas músicas da série de sete escolhidas pelos alunos: “Solamente uma vez” com Pepito Peroni (Músicas de la noche); “On my way home” da Enya e; “Olha” com Maria Bethânia. Júlia, em seu relatório, afirma que procurou discutir as relações entre a música e as cenas de propaganda: a função da música. As discussões abordaram o caráter expressivo e a relação com o andamento. Nesta aula parece ter se destacado a relação interpretação do cantor e o caráter expressivo: toda música que a Ivete Sangalo canta, mesmo triste, fica alegre. Júlia novamente explica a segunda voz da música do Guaraná Antarctica.</p>

JÚLIA		ESCOLA A - AULAS - 2ª feiras horário: 7h45-8h35
9ª aula	04/07/2006 Aula observada e filmada	<p>Tema: Criação de cenas de propaganda para a trilha musical escolhida pela professora.</p> <p>Objetivo: “Apreciar música não familiar; Discutir a apreciação sem coordenação da professora; Criar cena de propaganda para a música desconhecida e apreciada; conhecer músicas com diferentes instrumentações; Incentivar o respeito às diferentes maneiras de apreciar e entender música; Despertar o coleguismo e independência” (REL., p. 20)</p> <p>OBS: O principal objetivo foi a apreciação autônoma das músicas pelos alunos a fim de criar cenas de propaganda para a música apreciada. As músicas foram escolhidas pela Júlia e variavam de gênero musical: música contemporânea (“Sonetos de amor e morte”, de Luciane Cuervo e “Cataventos IV” , de Fernando Mattos); música renascentista (CD: “Triplo contínuo”, Sonata VI de Benedetto Marcello para dois cellos e cravo); Música tradicional indígena (CD: “Recreio do Mundo”, faixa oito, “Nhanerãmoii Karai poty, música guarani). Júlia separou os grupos por sexo e distribuiu os alunos problemáticos entre os alunos mais comportados. Houve um problema com o grupo dos meninos: P, apesar de ser o coordenador do grupo foi excluído pelos demais – não se entendiam quanto à cena de propaganda. Os alunos tiveram cerca de 15 min para elaborarem a cena e, no final da aula apresentaram a cena idealizada para os colegas. Temas dos comerciais: propaganda da TAM (música guarani); propaganda flauta Yamaha (música contemporânea) e propaganda leite condensado (música renascentista). As meninas da música contemporânea interpretaram a mesma como sem sentido, dissonante como se a flautista não soubesse tocar: Júlia tentou desenvolver um debate sobre essa questão, mas devido a proximidade do término da aula, a discussão não pôde terminar.</p>

JÚLIA		ESCOLA A - AULAS - 2ª feiras horário: 7h45-8h35
10ª aula	11/07/2005 Aula não observada.	<p>Aula não observada, as informações são baseadas no relato do estagiário (2ª Entrevista de Estimulação) e, em seu relatório de estágio.</p> <p>Tema: Trilha e comercial. Execução da música do Guaraná com diferentes caracteres expressivos.</p> <p>Objetivo: “Produzir trilha e comercial a partir das análises realizadas em sala de aula; perceber a importância e função da música na propaganda para cativar o público consumidor; Manter ostinato rítmico; Propiciar que cantem com acompanhamento rítmico; Despertar coleguismo; Propiciar momento para tocar e cantar uma mesma música com diferentes caracteres expressivos.”</p> <p>OBS: Segundo o relatório de Júlia, a aula se desenvolveu em dois momentos específicos: a execução da música do guaraná com diferentes caracteres e a introdução à elaboração de uma música e cena de propaganda para a próxima aula.</p>
11ª aula	18/07/2006 Aula observada e filmada	<p>Tema: Criação de uma cena de propaganda para uma trilha musical ou jingle.</p> <p>Objetivo: “Produzir e apresentar trilha musical e comercial para qualquer produto; avaliar o projeto; incentivar o coleguismo.” (REL., p. 26)</p> <p>OBS: Os alunos se dividiram em quatro grupos para a elaboração do comercial e da trilha musical para o mesmo. Os procedimentos de trabalho foram distintos entre os grupos. Em cada grupo havia uma liderança que se sobressaia e dava a orientação para os colegas. De modo geral os alunos trabalharam com seriedade e, coleguismo. Somente um grupo não conseguiu terminar a tarefa, os outros finalizaram e se apresentaram. Na apresentação os alunos ficam mais acanhados o que, de certa forma inibe a <i>performance</i>. No final da aula, os alunos fizeram uma avaliação escrita sobre o projeto desenvolvido no semestre. As respostas foram vagas e muitos disseram que aprenderam a trabalhar em grupo.</p>

APÊNDICE C – Tabelas e gráficos de sistema de análise

SISTEMA DE ANÁLISE EMANUEL

1 O ESTAGIÁRIO - FORMAÇÃO PESSOAL (FOR) - SABERES EXPERENCIAIS OU PESSOAIS – modelo da experiência como aluno e como professor “leigo” – saberes experienciais imbuídos de concepções e imagens sobre ensino e aprendizagem musical, docência, aula de música e sobre a sua formação.

1.1 FORMAÇÃO MUSICAL (FOR. MUS.) - APRENDIZAGEM MUSICAL (AP. MUS) – SABERES DISCIPLINARES E EXPERENCIAIS - experiência como aluno (Exp. Al.)

1.1.1. Iniciação Musical (IM)

1.1.1.1 Autodidata (Autd)

1.1.1.2 Práticas Musicais (Pr. Mus.) – Escola de Samba e Conjuntos de Música Popular.

1.1.2. Educação Básica (EB) Ensino Fundamental (EF) – não tinha aula de música, mas relata experiências musicais autônomas.

1.1.3. Formação Inicial – curso superior (FI)

1.1.3.1 Disciplinas: instrumento; harmonia (Dscp)

1.1.3.2 Práticas Musicais

1.1.3.3 Atividades extra-curriculares (Exp. Ext Curr)

1.1.3.4. Socialização entre colegas (SOC)

1.1.3.5. Trabalho com produção musical.

1.1.4 Influência do Meio Sócio-Cultural (INF. S-CUL)

1.1.4.1. Família: preconceito e solução para a marginalização

1.1.4.2. Outros: amigos e músicos

1.2 FORMAÇÃO DOCENTE (FOR. DOC.) –APRENDIZAGEM DOCENTE – (AP. DOC.) SABERES DISCIPLINARES , PEDAGÓGICOS E EXPERENCIAIS – experiência como professor (Exp. Prof.)

1.2.1. Influência do Meio Sócio-Cultural na escolha profissional docente (Inf.S-Cul) – sem influência mas aprovação familiar.

1.2.2. Opção pelo curso de Licenciatura em Música (Op. Lic) – casual

1.2.3. Formação Universitária (For. Univ)

1.2.3.1 Disciplinas (Disc)

1.2.3.2 Socialização (SOC.)

1.2.4. Experiências Docentes (EXP. DOC.)

1.2.4.1 Estágio Curricular Supervisionado 1

a. Reflexão sobre a prática (RsP)

b. Repertório de conhecimentos

c. Relação teoria-prática

- 1.2.4.2 Projeto Social
 - a. Reflexão sobre a prática (RsP)
 - b. Repertório de conhecimentos
 - c. Relação teoria-prática

1.2.4.6 Socialização docente (Soc. Doc.)

2. O CONTEXTO DO ESTÁGIO

2.1. A DISCIPLINA: ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM MÚSICA (DISC. EST.) – o contexto da disciplina no curso de formação de professores

- 2.1.1. Proposta pedagógico-formativa – documento da disciplina.
 - 2.1.1.1. Orientação individual e coletiva.
- 2.1.2. Socialização na disciplina (Soc. Doc.)
- 2.1.3. O projeto de estágio – tema, princípios e procedimentos.
- 2.1.4. Reflexão sobre a ação – pensamento crítico reflexivo; relatório de estágio.
- 2.1.5. Mobilização de Saberes: saberes experienciais, saberes pedagógicos, específicos e saberes curriculares.(MOB)

2.2 A ESCOLA A (ESC.) – conhecimento sobre o contexto do estágio

- 2.2.1 Contexto físico-social – conhecimento do contexto
 - 2.2.1.1 Proposta pedagógica
 - 2.2.1.2 Socialização na escola
- 2.2.2. A Turma - Conhecimento da turma (alunos)
 - 2.2.2.1 A sala de aula
 - 2.2.2.2 Os alunos
 - 2.2.2.3 As interações sociais (professor-aluno e aluno-aluno)

3 A AÇÃO PEDAGÓGICA – (AÇ. PED.) – as aulas de música.

- 3.1 PRE-AÇÃO - Planejamento – (PLAN.) (GESTÃO DO CONTEÚDO)
 - 3.1.1 Princípios Pedagógicos – saberes experienciais e concepções
 - 3.1.2 Objetivos de ensino e aprendizagem musical – saberes experienciais e concepções.
 - 3.1.3 Conhecimento dos alunos - concepções
 - 3.1.4 Conhecimento do conteúdo – saberes específicos e experienciais, concepções.
 - 3.1.5 Procedimentos pedagógicos – saberes pedagógicos e experienciais, concepções
 - 3.1.6 Avaliação – concepções, saberes pedagógicos e experienciais

3.2. AÇÃO INTERATIVA – processo de ensino e aprendizagem na sala de aula (GESTÃO DE CLASSE) (AUL MUS)

- 3.2.1 Procedimentos pedagógicos – saberes experienciais
- 3.2.2 Situação de Ensino e Aprendizagem -
- 3.2.3 Situação Problema e Resolução de problema -
- 3.2.4 Reflexão na ação -
- 3.2.5 Avaliação da aprendizagem -

3.3. Reflexão sobre a ação. (RsP)

- 3.3.1 Relação planejamento-ação – concepções e saberes experienciais
- 3.3.2 Conduta dos Alunos -
- 3.3.3 Conduta do professor -
- 3.3.4 Avaliação –

3.4. Mobilização de Saberes

3.5. Repertório de conhecimentos – concepções?

4. CONCEPÇÕES (CONCP.), VALORES, CRENÇAS, PRINCÍPIOS SOBRE A AULA DE MÚSICA E A DOCÊNCIA – construídos como aluno e como professor.

4.1. Ensino e Aprendizagem Musical (ENS. AP. MUS.) – conduta pedagógica?

- 4.1.1. Relação professor-aluno.
- 4.1.2. Relação professor-conteúdo
- 4.1.3. Relação professor-avaliação
- 4.1.4. Relação planejamento-ação

4.2 Aula de Música (AUL. MUS.)

- 4.2.1 Relação teoria-prática

4.3 Formação Musical e Docente (FOR. MUS./DOC)

- 4.3.1. Relação teoria-prática

4.4. Modelo de professor (MOD. PROF.)

4.5 Modelo de aluno (MOD ALUNO)

SISTEMA DE ANÁLISE JÚLIA

1 A ESTAGIÁRIA - FORMAÇÃO PESSOAL (FOR) SABERES EXPERENCIAIS OU PESSOAIS – modelo da experiência como aluno e como professor “leigo” - saberes experienciais imbuídos de concepções e imagens sobre ensino e aprendizagem musical, docência, aula de música e sobre a sua formação.

1.1. FORMAÇÃO MUSICAL (FOR MUS) APRENDIZAGEM MUSICAL (AP. MUS) SABERES DISCIPLINARES E EXPERENCIAIS - experiência como aluno (Exp. Al.)

1.1.1. Iniciação Musical (IM)

1.1.1.1 Ensino Fundamental – canto e flauta doce (Ens Fund)

1.1.1.2 Escola de Música (Esc. Mus)

1.1.1.2 Práticas Musicais (Pr. Mus.) Escola de música em conjuntos de flauta e banda de música.

1.1.2. Educação Básica (EB) Ensino Fundamental (EF) – aula de música

1.1.3. Formação Inicial – curso superior (FI)

1.1.3.1 Disciplinas: instrumento; harmonia, história, análise (Dscp)

1.1.3.2 Práticas Musicais

1.1.3.3 Atividades extra-curriculares (Exp. Ext Curr)

1.1.3.4. Socialização entre colegas (SOC)

1.1.3.5. Outros.

1.2.4 Influência do Meio Sócio-Cultural (INF. S-CUL)

1.1.4.1. Família: preconceito e solução para a marginalização

1.1.4.2. Outros: amigos e músicos

1.1. FORMAÇÃO DOCENTE –(FOR DOC) APRENDIZAGEM DOCENTE - EXPERIENCIA COMO PROFESSOR (AP DOC) SABERES DISCIPLINARES , PEDAGÓGICOS E EXPERIENCIAIS – experiência como professor (exp. prof.)

1.2.1. Influência do Meio Sócio-Cultural na escolha profissional docente (Inf.S-Cul) – sem influência mas aprovação familiar.

1.2.2. Opção pelo curso de Licenciatura em Música (Op Lic)

1.2.3. Formação Universitária (For. Univ)

1.2.3.1 Disciplinas (Disc)

1.2.3.2 Socialização (SOC.)

1.2.4. Experiências Docentes (EXP. DOC.)

1.2.4.1 Magistério

- a Disciplinas
- b Aula de música
- c Estágio
- d Reflexão sobre a prática (RsP)
- e Repertório de conhecimentos
- f Relação teoria-prática

1.2.4.2 Aulas Particulares de Flauta

- a. Reflexão sobre a prática (RsP)
- b. Repertório de conhecimentos
- c. Relação teoria-prática

1.2.4.3 Aulas na Educação Infantil

- a. Reflexão sobre a prática (RsP)
- b. Repertório de conhecimentos
- c. Relação teoria-prática

1.2.4.4 Aulas no Ensino Fundamental

- a. Reflexão sobre a prática (RsP)
- b. Repertório de conhecimentos
- c. Relação teoria-prática

1.2.4.5 Projeto Social

- a. Reflexão sobre a prática (RsP)
- b. Repertório de conhecimentos
- c. Relação teoria-prática

1.2.4.6 Socialização docente (Soc. Doc.)

2. O CONTEXTO DO ESTÁGIO (CONT EST)

2.1. A DISCIPLINA: ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM MÚSICA (DISC. EST.) – o contexto da disciplina no curso de formação de professores

2.1.1. Proposta pedagógico-formativa – documento da disciplina.

2.1.1.1. Orientação individual e coletiva.

2.1.2. Socialização na disciplina (Soc. Doc.)

2.1.3. O projeto de estágio – tema, princípios e procedimentos.

2.1.4. Reflexão sobre a ação – pensamento crítico reflexivo; relatório de estágio.

2.1.5. Mobilização de Saberes: saberes experienciais, saberes pedagógicos, específicos e saberes curriculares.(MOB)

2.2 A ESCOLA A (ESC.) – conhecimento sobre o contexto do estágio

2.2.1 Contexto físico-social – conhecimento do contexto

2.2.1.1 Proposta pedagógica

2.2.1.2 Socialização na escola

2.2.2. A Turma - Conhecimento da turma (alunos)

2.2.2.1 A sala de aula

2.2.2.2 Os alunos

2.2.2.3 As interações sociais (professor-aluno e aluno-aluno)

3 A AÇÃO PEDAGÓGICA – (AÇ. PED.) – as aulas de música.

3.1. PRE-AÇÃO - Planejamento – (PLAN.) (GESTÃO DO CONTEÚDO)

3.1.1 Princípios Pedagógicos – saberes experienciais e concepções

3.1.2 Objetivos de ensino e aprendizagem musical – saberes experienciais e concepções.

3.1.3 Conhecimento dos alunos - concepções

3.1.4 Conhecimento do conteúdo – saberes específicos e experienciais, concepções.

3.1.5 Procedimentos pedagógicos – saberes pedagógicos e experienciais, concepções

3.1.6 Avaliação – concepções, saberes pedagógicos e experienciais

3.2. AÇÃO INTERATIVA – processo de ensino e aprendizagem na sala de aula (GESTÃO DE CLASSE)

3.2.1 Procedimentos pedagógicos – saberes experienciais

3.2.2 Situação de Ensino e Aprendizagem -

3.2.3 Situação Problema e Resolução de problema -

3.2.4 Reflexão na ação -

3.2.5 Avaliação da aprendizagem -

3.3. Reflexão sobre a ação.

3.3.1 Relação planejamento-ação – concepções e saberes experienciais

3.3.2 Conduta dos Alunos -

3.3.3 Conduta do professor -

3.3.4 Avaliação –

3.4. Mobilização de Saberes

3.5. Repertório de conhecimentos – concepções?

4. CONCEPÇÕES (CONCP.), VALORES, CRENÇAS, PRINCÍPIOS SOBRE A AULA DE MÚSICA E A DOCÊNCIA – construídos como aluno e como professor. São confrontados no estágio interferem na formação dos saberes profissionais do futuro estagiário.

4.1. Ensino e Aprendizagem Musical (ENS. AP. MUS.) – conduta pedagógica?

4.1.1. Relação professor-aluno.

4.1.2. Relação professor-conteúdo

4.1.3. Relação professor-avaliação

4.1.4. Relação planejamento-ação

4.3 Aula de Música (AUL. MUS.)

4.2.1 Relação teoria-prática

4.3 Formação Musical e Docente (FOR. MUS./DOC)

4.3.1. Relação teoria-prática

4.5. Modelo de professor (MOD. PROF.)

TABELA DE REDUÇÃO DE DADOS EMANUEL

1.1. FOR. MUS.	FORMAÇÃO MUSICAL - SABERES EXPERIENCIAIS
1.1.1	INICIAÇÃO MUSICAL
1.1.1.1	AUTODIDATA
	Bom, eu comecei autodidata , né. Eu fui ter algum conhecimento mais específico dentro da academia. Eu fui pesquisando sozinho (...) tanto material teórico , né. A teoria que eu tinha eu era instrumentalizado através de livros . Então, até era difícil, assim, sem ter alguém para me esclarecer alguma coisa , assimilar totalmente, assim, de repente, minha compreensão não era a real compreensão , porque não tinha alguém para me explicar, até a própria leitura , né. Tinha o conhecimento só que, não me interessava muito aplicar ele à prática da escrita, da leitura .
C1, ENT. EI, p. 2	Com relação à formação, eu fui autodidata, fui no teclado , eu fui ter contato com o piano na Universidade , também.
C1, ENT. EI, p.2	Eu quando era criança, pedi um instrumento pra minha família, eles me deram um tecladinho muito pequeno. E, era limitado o número de recursos, eu conseguia só (...), o que eu gostava dele era as baterias eletrônicas e as músicas de demonstração . Muito, e ficava muito ali, era muito limitado, algumas músicas que aprendia tentava tirar intuitivamente como Atirei o Pau no Gato ,
C1, ENT., EI, p. 2	chegando no começo da adolescência , perto da minha casa tinha uma Escola de Samba, e a partir daí eu comecei a gostar dos ritmos, (...) daí fui ter esse primeiro contato lá com a Escola de Samba.
C1, ENT. EI, p.3	Vi que, daí já tinha maturidade de adolescência , comecei com um instrumento que era limitado, comecei a pesquisar, comprar revistas, e chegou um momento que eu, acabei com todas as possibilidades que eu podia com ele , assim, eu já tava (...). E, daí minha família me deu um outro que eu comecei a estudar. Aí, meu ouvido foi, no começo foi meio tortuoso assim, mas depois eu comecei a conseguir tirar música de CD e tal, pesquisar teorias, escalas, assim (...) .
1.1.1.2	PRÁTICAS MUSICAIS
1.1.1.2.1	ESCOLA DE SAMBA
C1, ENT. EI, p.2	chegando no começo da adolescência , perto da minha casa tinha uma Escola de Samba, e a partir daí eu comecei a gostar dos ritmos, (...) daí fui ter esse primeiro contato lá com a Escola de Samba.
C1, ENT. EI, p. 3	No começo foi muito complicado até por uma série de preconceitos porque eu não fazia parte da comunidade deles , né, ser de uma raça diferente , havia um certo racismo assim em me aceitar e, também, porque achavam que eu não teria (...) dom como (...). Os caras acreditam muito em dom, ainda (...) musical. E, através da perseverança ali, tentar muito, eu comecei com um instrumento, fui tendo facilidade para vários , na realidade por treinar horas ali, olhar, observar (...) e o que funciona muito nessas academias assim populares , que são as escolas de samba, é a técnica da imitação .

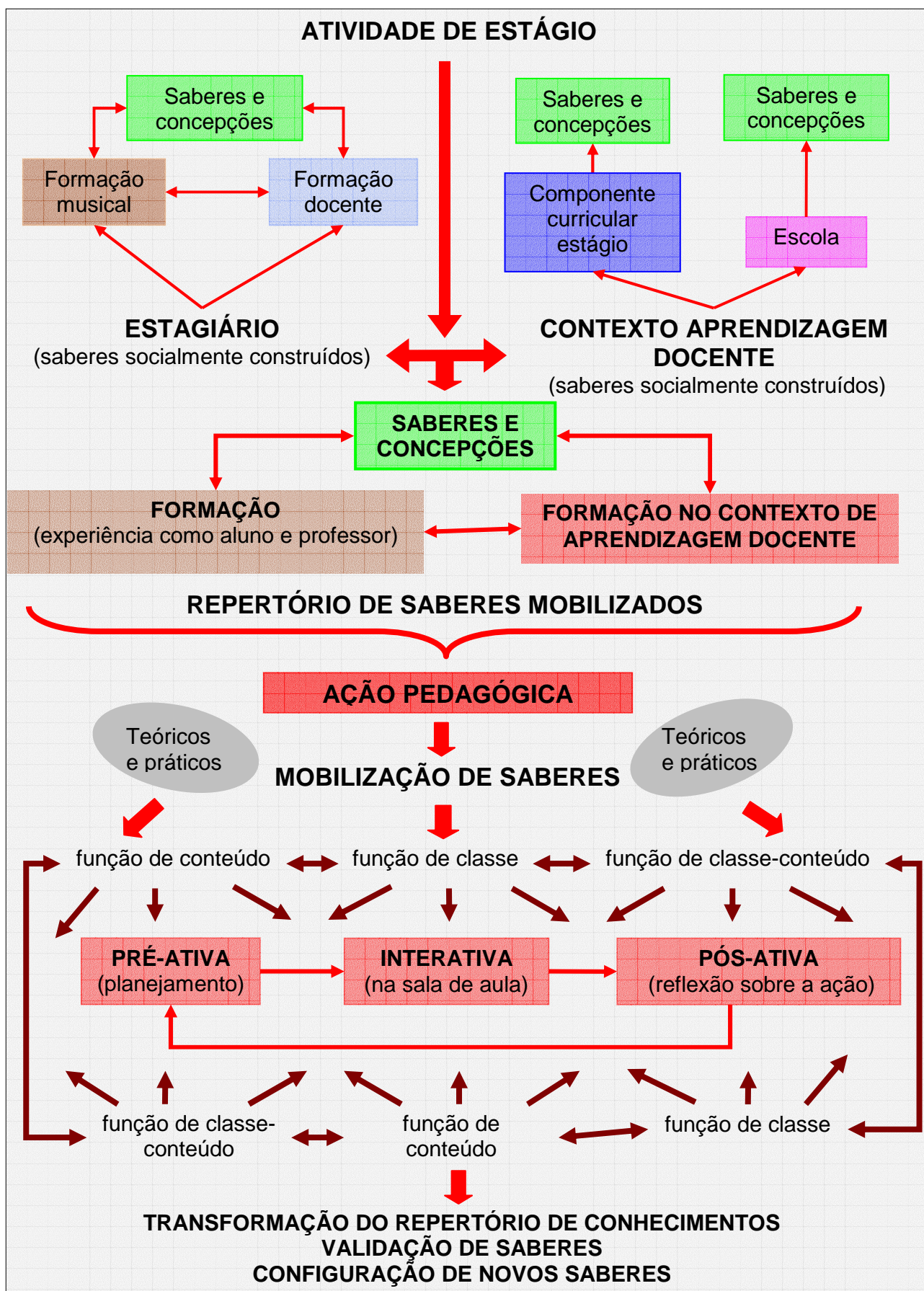


GRÁFICO 1: Estrutura de análise e argumentação da tese



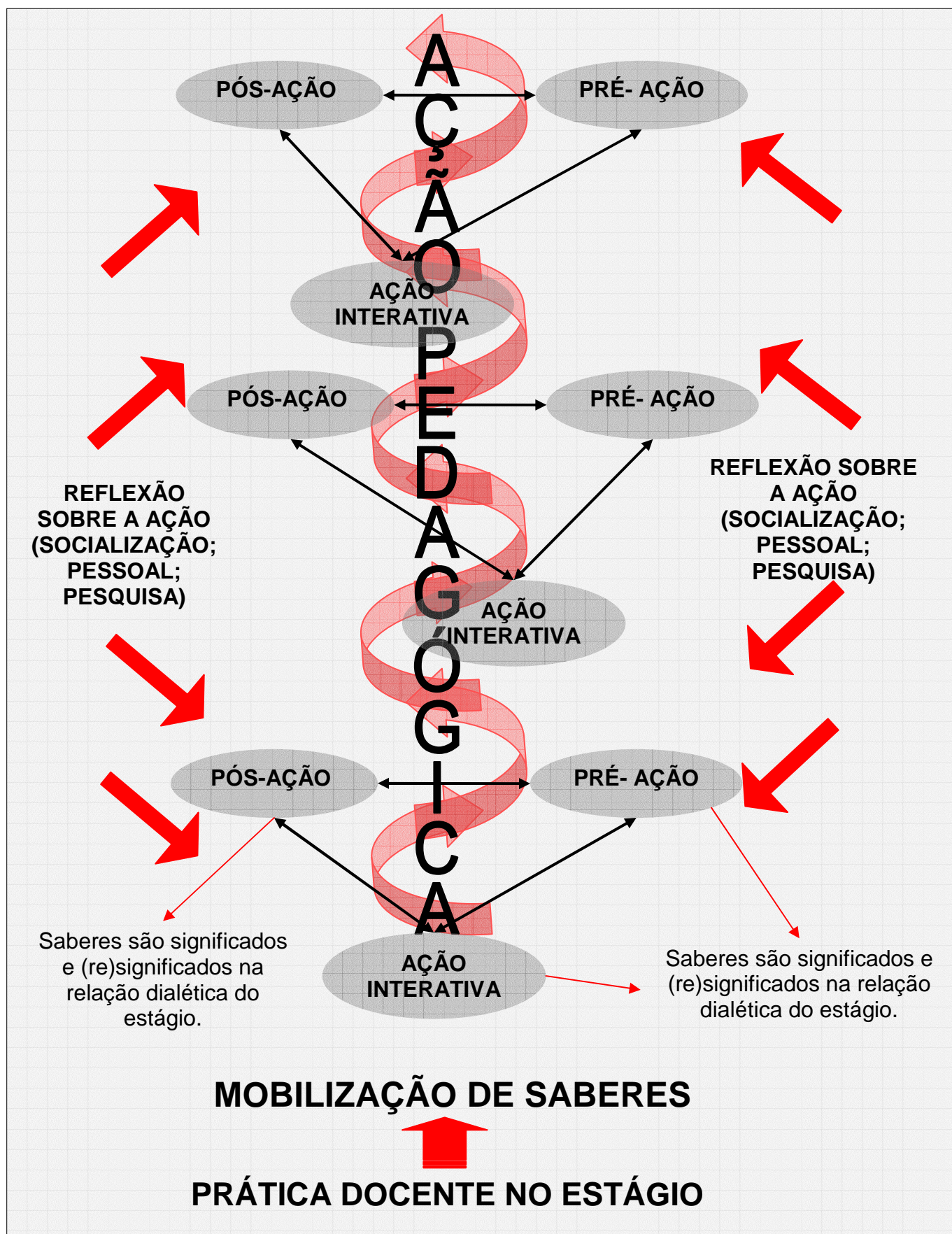
GRÁFICO 2: Pilares de análise: fontes sociais de saberes envolvidos na formação e que são mobilizados no estágio



GRÁFICO 3: Relação entre os pilares da análise e os saberes docentes



GRÁFICO 4: Espiral do desenvolvimento da prática docente do estagiário



GRÁFICA 5: Espiral do desenvolvimento da prática docente do estagiário



GRÁFICO 6: Estrutura da ação pedagógica

APÊNDICE D – Gráficos de categorias de análise de Emanuel

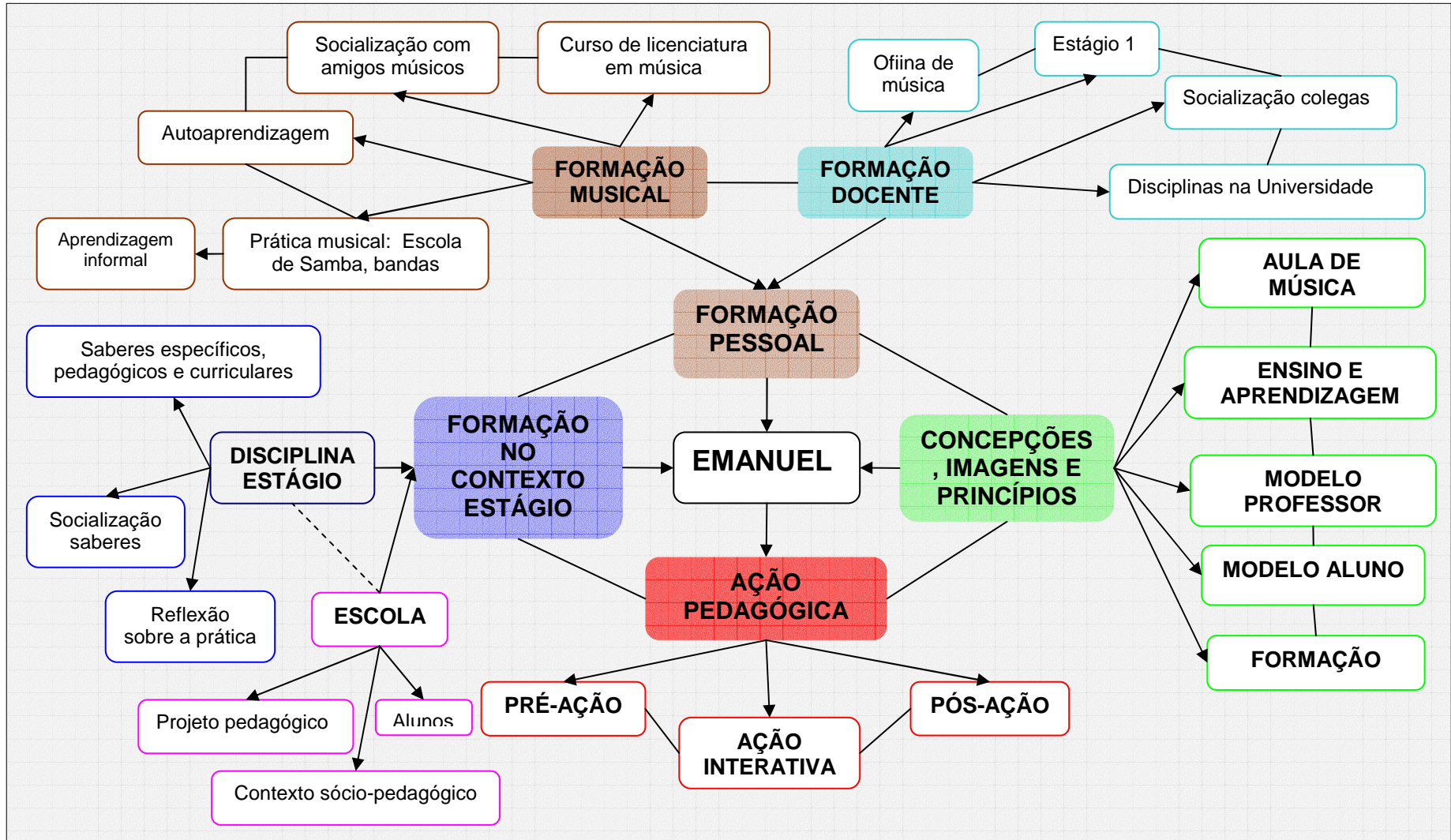


GRÁFICO EMANUEL 1 - Categorias de análise dos dados de Emanuel – Formação Musical

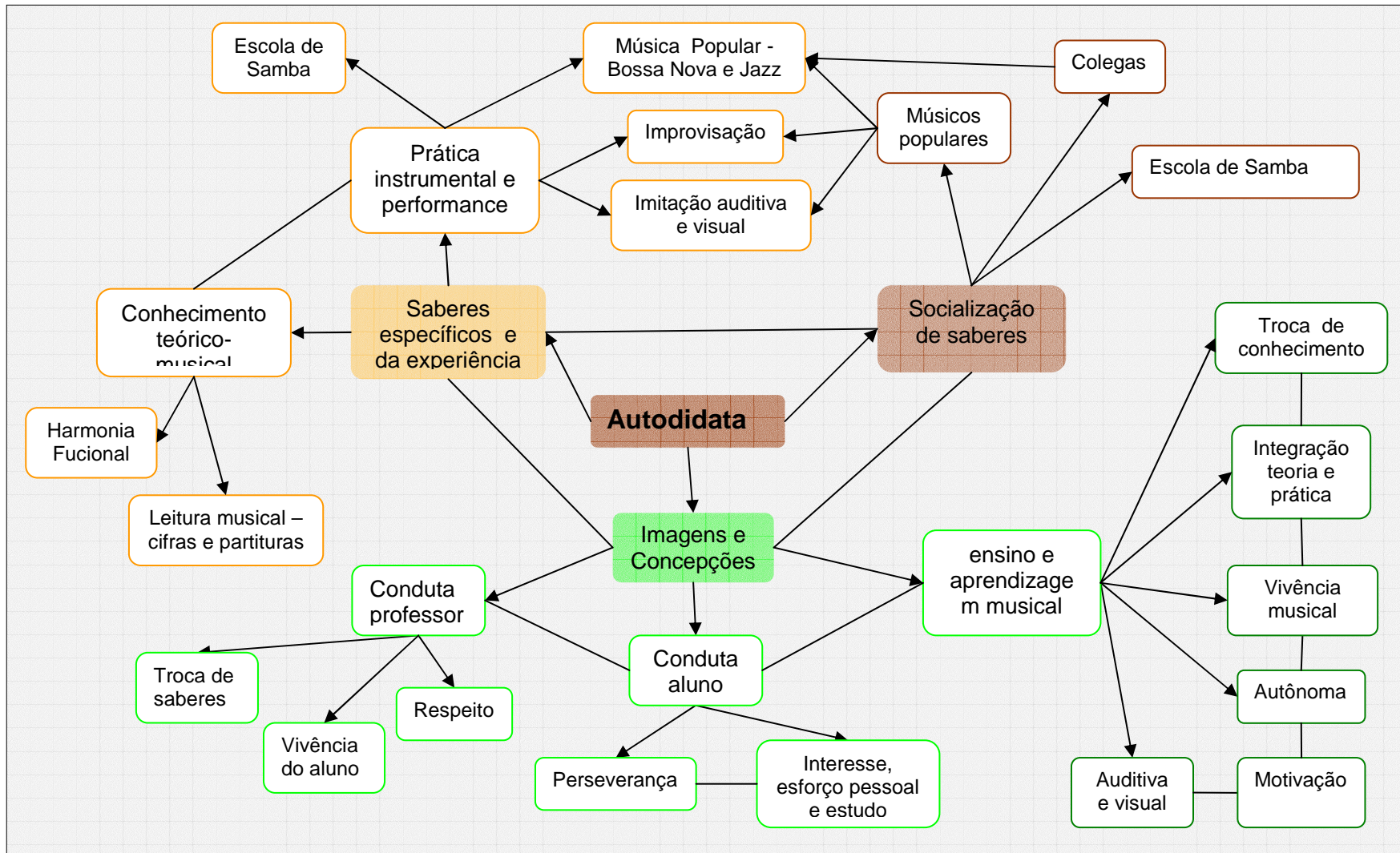


GRÁFICO EMANUEL 2 - Categorias de análise dos dados de Emanuel – Formação Musical, autodidata

APÊNDICE E – Quadros de categorias de análise de Júlia

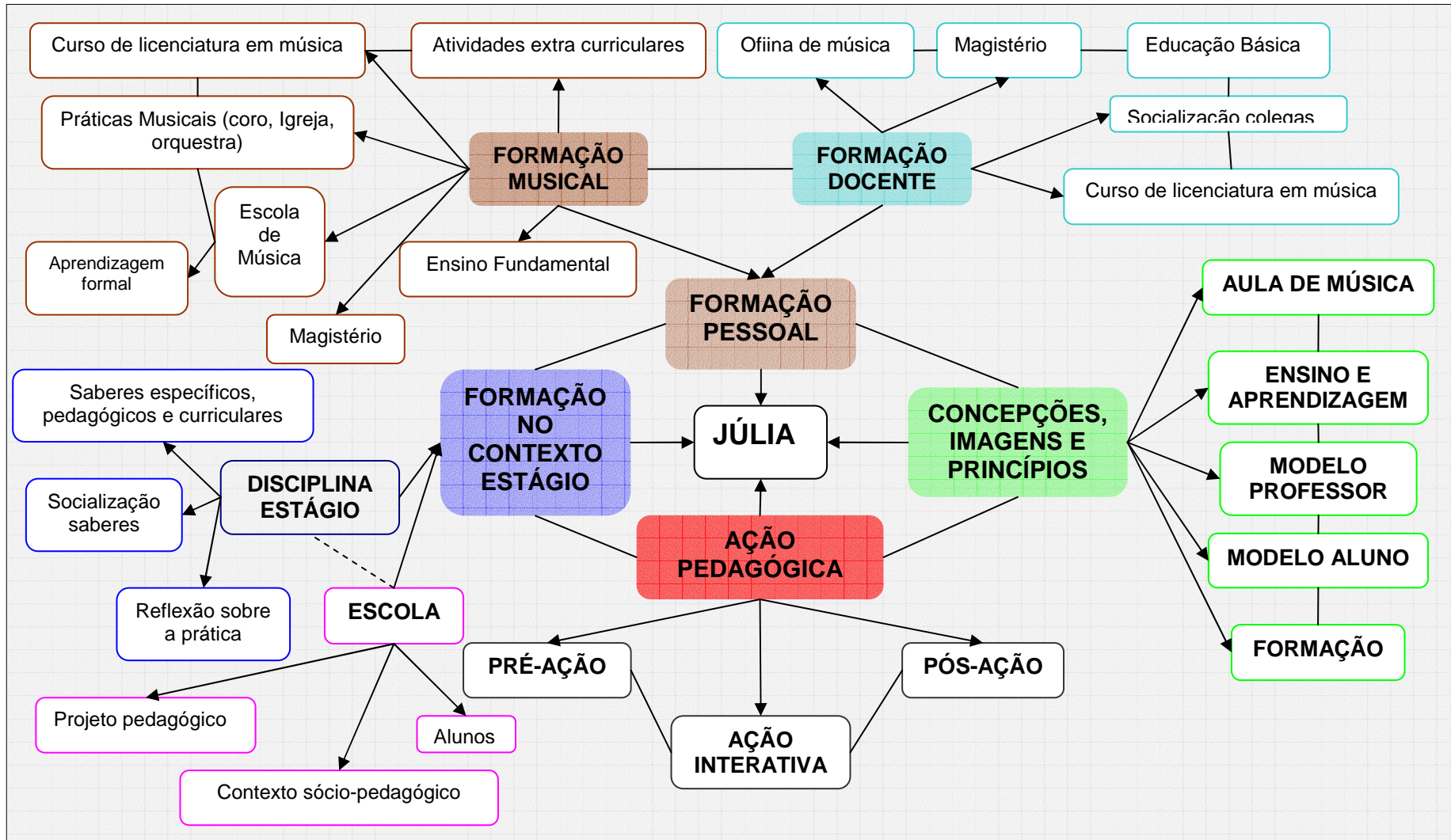


GRÁFICO JÚLIA 1 - Categorias de análise dos dados de Júlia

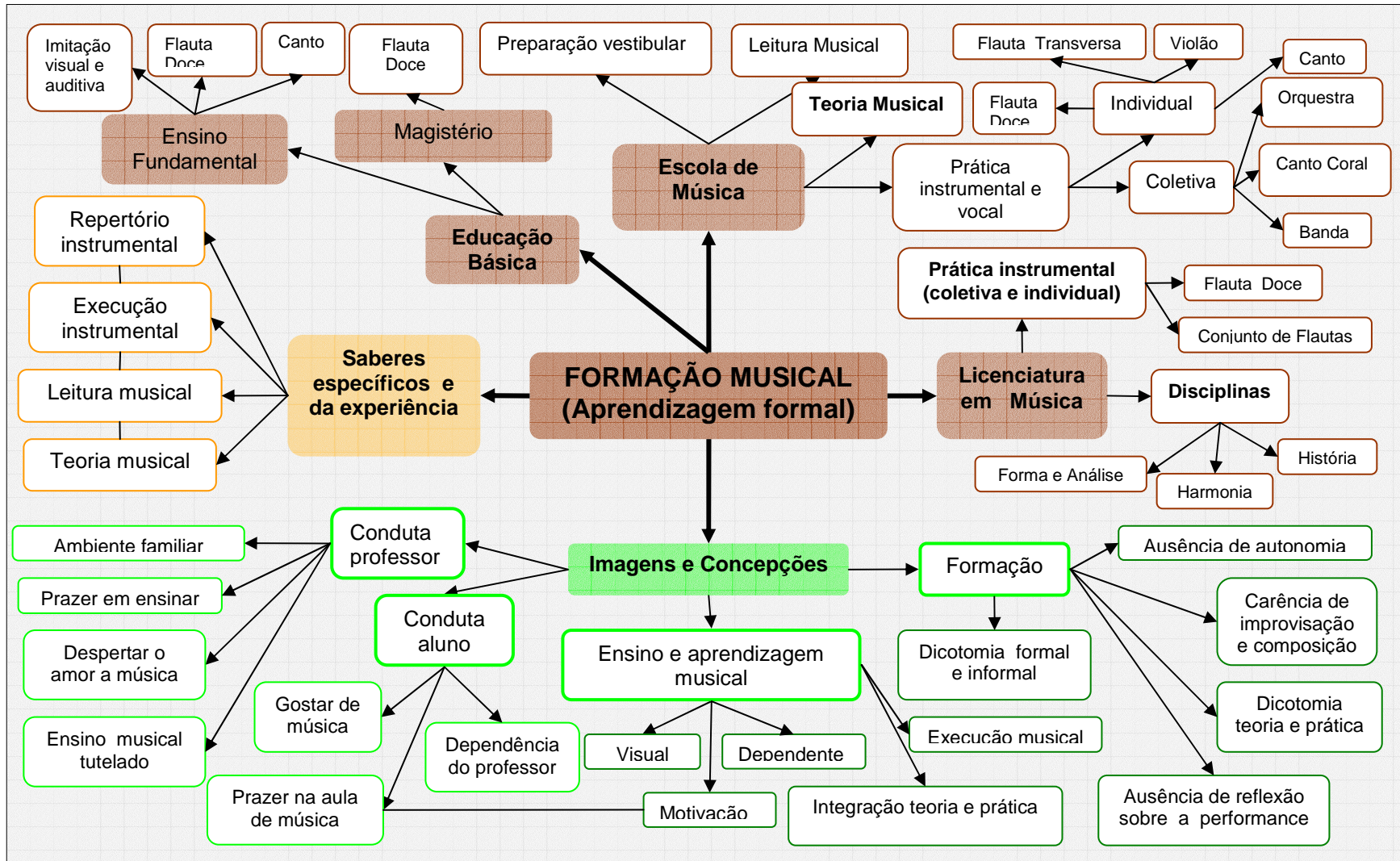


GRÁFICO JÚLIA 2 - Categorias de análise dos dados de Júlia – Formação Musical, Aprendizagem formal.

APÊNDICE F - Cartas de Autorização e de Cessão de Direitos



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

À direção da escola

Prezada diretora,

Eu, **Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo**, matrícula UFRGS: 00131937, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Música, Educação Musical, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora assistente na Universidade de Brasília, matrícula nº 151815, venho por meio desta, **solicitar autorização para observar e filmar as aulas do estagiário** _____, aluno do curso

_____, que serão ministradas neste estabelecimento de ensino, nas turmas de _____ do Ensino Fundamental, durante o semestre letivo de _____. As observações e filmagens fazem parte da coleta de dados de minha pesquisa de doutorado, que tem por objetivo investigar a prática docente dos estagiários de música a partir da articulação e mobilização de seus saberes docentes. Os alunos em sala de aula são, geralmente, filmados de costas, pois, a câmara é colocada fixa em um tripé, no fundo da sala sendo o foco o estagiário e sua atuação docente. Essas gravações são posteriormente assistidas pelo estagiário em entrevista com técnica de estimulação de memória para conhecer sua reflexão sobre sua ação docente. As gravações liberadas pelo estagiário serão utilizadas somente com fins científicos (apresentação em congressos e palestras acadêmicas) e didáticos (arquivo de vídeos para a formação de professores).

Nesse sentido, solicito permissão para a realização dessa atividade e me coloco a disposição para possíveis esclarecimentos.

Atenciosamente,

Em

Maria Cristina de Carvalho C. de Azevedo

CARTA DE CESSÃO DE DIREITO

Eu, _____, solteiro, carteira de identidade número 8050091605, SSP/RS declaro, para os devidos fins, que cedo os direitos de minhas entrevistas gravadas nos dias _____, transcritas e revisadas por mim, para **Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo**, carteira de identidade número 1544158 / SSP-DF, podendo as mesmas ser utilizadas integralmente ou em parte, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso das citações desde que a minha identidade seja mantida em sigilo.

Abdicando igualmente dos direitos dos meus descendentes sobre a autoria das ditas entrevistas, subscrevo o presente documento.

Data:

Assinatura;

CARTA DE CESSÃO DE DIREITO

Eu, _____, solteiro, carteira de identidade número 8050091605, SSP/RS, declaro, para os devidos fins, que cedo os direitos das gravações de vídeo das aulas de música ministradas por mim, nos dias _____, assistidas e comentadas por mim nos dias _____, durante entrevistas de estimulação de recordação, para **Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo**, carteira de identidade número 1544158 / SSP-DF, podendo as mesmas ser utilizadas integralmente ou em parte, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo a apresentação dos vídeos para fins didáticos e de pesquisa, em eventos acadêmicos, sem restrições, sendo preservada a minha identidade.

Abdicando igualmente dos direitos dos meus descendentes sobre a autoria das ditas gravações de vídeo, subscrevo o presente documento.

Data:

Assinatura;

CARTA DE CESSÃO DE DIREITO

Eu, _____, solteiro, carteira de identidade número 8050091605, SSP/RS, declaro, para os devidos fins, que cedo os direitos das gravações de vídeo/DVD das aulas de música ministradas por mim, nos dias _____, e, posteriormente, assistidas e comentadas por mim nos dias _____, durante entrevistas de estimulação de recordação, para **Banco de Dados do Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, podendo as mesmas ser utilizadas integralmente ou em parte, sem restrições de prazos e citações, para fins didáticos e de pesquisa na Formação de Professores desde a presente data. Da mesma forma, autorizo a apresentação dos vídeos em eventos acadêmicos e científicos, sem restrições, sendo preservada a minha identidade.

Abdicando igualmente dos direitos dos meus descendentes sobre a autoria das ditas gravações de vídeo, subscrevo o presente documento.

Data:

Assinatura;

ANEXOS

ANEXO A – Plano de Trabalho e material didático de Emanuel

1. PLANO DE TRABALHO / CURSO

1. OBJETIVO GERAL:

Introduzir a música na escola não apenas como objeto de recreação, mas como área de conhecimento, possibilitando uma melhor compreensão desta linguagem. No decorrer das aulas espera-se que os alunos, progressivamente, adquiram competências de sensibilidade e de cognição em música, diante de sua produção de arte e no contato com o patrimônio artístico, exercitando sua cidadania cultural com qualidade.

2. METODOLOGIA:

Os conteúdos estão articulados dentro de um contexto de ensino e aprendizagem em três eixos norteadores: produzir, apreciar, e contextualizar. Estes eixos direcionam a prática da arte educação na escola.

3. AVALIAÇÃO:

A avaliação será contínua, bem como através de trabalhos práticos e de participação e interesse do aluno pelo conteúdo desenvolvido.

OBS: Por ser esta uma disciplina nova para os alunos, e por estes não terem grandes conhecimentos acadêmicos sobre esta, os critérios, participação e interesse, terão uma função destacada neste processo de avaliação.

4. CONTEÚDOS DE ARTES “MÚSICA”

Elementos da linguagem musical

História da arte “música”, contextualizada com os conteúdos.

Análise musical com o foco voltado para: apreciação, expressão, e redefinição.

5. ATIVIDADES:

Apreciação, produção, reflexão, jogos musicais, pesquisa “conhecimento do artista e períodos históricos”.

6.OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Conhecer e identificar os elementos básicos da música.

Experimentar e reproduzir ritmos e dinâmicas.

Construir ritmos e letras, a partir de melodias conhecidas.

Ampliar através da música o conhecimento de mundo.

2. CRONOGRAMA

:

AULAS	TEMAS
24/09	Apresentação do professor para turma. Espaço para apresentação dos alunos e relatos que queiram fazer relacionados a aula de música. Exibição do filme: Escola de Rock Após o filme debate sobre o mesmo, tentando fazer uma relação com a aula de música e o que se espera da mesma.
01/10	Questionário elaborado visando fazer um mapeamento musical geral da turma. Dividir a turma por afinidades musicais “Artista preferido”, fazer análise do que os levou até determinado artista e porque. Encerramento: Roda de violão.
08/10	Elementos básicos da linguagem musical: Ritmos e dinâmicas. Apreciação de musicas que contenham os conteúdos vistos em aula. Encerramento: jogos que apliquem os conteúdos da aula.
15/10	Exibição de vídeo do grupo “Stomp”. Dar continuidade as atividades relacionadas a ritmos e dinâmicas, separar a turma em grupos para elaboração de um fragmento que contenha os elementos acima.
22/10	Conversa com os alunos para escolher o repertório, e desenvolver o roteiro para o trabalho de mostra dos alunos a partir dos elementos vistos em aula.
29/10	Ensaio para a mostra dos alunos.
05/11	Ensaio para a mostra dos alunos.
12/11	Gincana temática: Movimentos musicais do Brasil.
19/11	Encerramento da gincana e último ensaio para a mostra dos alunos.
26/11	Mostra dos alunos. Confraternização.

Segunda Aula

Data: 01/10/04

Foco: Responder questionário sobre o filme “Escola de Rock”.

Discussão sobre o papel da música na escola.

Encerramento com roda de violão.

Objetivos: Saber dos alunos suas expectativas sobre a aula de música

Procedimentos: Discussão sobre o filme visto na aula passada contextualizando, com a realidade da escola, e dos alunos, e intervenções com música.

Materiais: Violão, lápis e papel.

Chego na escola no mesmo horário da aula passada, me dirijo a sala dos professores, e aguardo o sinal para entrar para a sala de aula. Noto que os demais professores estão mais receptivos a minha pessoa, o que não estava tão evidente, pois os mesmos eram indiferentes a minha presença, e agora já estavam tentando encontrar assunto, e me fazendo perguntas na intenção de serem amistosos.

Toca a sirene vou com meus alunos para a sala dos mesmos, para mim é a primeira vez que vou dar aula para turma na sala de aula, a aula passada foi na sala de vídeo.

Entro na sala de aula, e enquanto a turma vai se dirigindo aos seus lugares, vou arrumando minhas coisas dando assim um tempo para os mesmos se acalmarem. Pego uma folha em branco coloco a data no canto superior esquerdo, e peço para os alunos assinarem, já que estamos sem caderno de chamada, para aqueles que não vieram a aula passada digo para fazer um sinal ao lado de seus nomes.

Me dirijo para o centro da sala, e em tom forte dou bom dia a turma, chamando assim a atenção dos mesmos. Digo que hoje vamos fazer algumas coisas que deixamos de lado na aula passada, e uma delas é nos conhecer um pouco melhor.

QUESTIONÁRIO FILME ESCOLA DE ROCK (SEGUNDA AULA)

- 1) Sobre o que fala o filme?**

- 2) Como era a relação entre professor e aluno no início? Houve alguma modificação?**

- 3) Como era a postura do professor em aula houve modificação?**

- 4) Como os alunos viam o professor?**

- 5) Como eram os alunos no início do filme? Houve alguma modificação?**

QUESTIONÁRIO SOBRE PREFERÊNCIAS MUSICAIS (QUINTA AULA)**1) Você costuma ouvir música? Onde ?**

- 17 responderam: sim
- 1 respondeu: não
- 3 responderam: em casa
- 4 responderam: em festas
- 5 responderam: em todos os lugares
- 1 respondeu: no ônibus
- 3 responderam: no quarto

2) Em qual ocasião você ouve música?

- 1 respondeu: na escola
- 9 responderam: o tempo todo
- 1 respondeu: Sábado e Domingo
- 1 respondeu: quando eu não tenho nada para fazer
- 1 respondeu: quando estou com vontade
- 4 responderam: fazendo o serviço de casa
- 1 respondeu: de tarde

3) A sua família ouve música?

- 10 responderam: sim
- 1 respondeu: sim menos minha irmã ela não gosta de ouvir música
- 1 respondeu: não gostam muito de ouvir só eu
- 1 respondeu: só a minha mãe por que o resto não gosta
- 1 respondeu: sim todo dia
- 1 respondeu: claro adora
- 1 respondeu: sim gosta muito

4) Que tipo de música toca na sua casa?

- 4 responderam: bandinha
- 4 responderam: gauchesca
- 4 responderam: forró
- 8 responderam: rap e hip-hop
- 12 responderam: pop rock
- 10 responderam: todo tipo
- 2 responderam: bolero
- 1 respondeu: tango
- 1 respondeu: musicas dos anos 70 e 80

5) Que estação de rádio você costuma ouvir? E sua família? E seus amigos?

- 10 responderam: Jovem Pan
- 8 responderam: Atlântida
- 6 responderam: Ipanema
- 8 responderam: Cidade
- 4 responderam: 104 FM
- 2 responderam: Espaço FM
- 8 responderam: meus amigos escutam as mesmas rádios que eu

CANÇÃO ORIGINAL E LETRA DAS PARÓDIAS COMPOSTAS PELOS GRUPOS (SÉTIMA AULA E SEGUINTE)

Grupo: Os Quase Perfeitos

Canção original: A história do mamute

Paródia: Paródia do rebaixamento

A HISTÓRIA DO MAMUTE

Um mamute pequenino queria voar
Tentava e tentava e não podia voar
Uma pombinha, sua amiga tentou
ajudar

E do quinto andar fez ele pular.

(hihihi o que aconteceu) ?

2x Merda, o mamute virou merda

um mamute pequenino queria fumar
tentava e tentava e não podia fumar
o cachorro, seu amigo, tentou lhe
ajudar

e quinhentos cigarrinhos fez ele fumar.

(hihihi o que aconteceu) ?

2x Câncer, o mamute teve câncer

um mamute pequenino queria beber
tentava e tentava e não podia beber
um urso seu amigo tentou resolver
e seis litros de whisky fez ele beber.

(hihihi o que aconteceu) ?

2x Cirrose, no mamute deu cirrose

um mamute pequenino queria transar
tentava e tentava e não podia transar
um jegue seu amigo tentou lhe ajudar
com cem prostitutas fez ele transar.

(hihihi o que aconteceu) ?

2x Aids, o mamute pegou aids

PARÓDIA DO REBAIXAMENTO

O Rodrigo Santoro queria mudar
Tentava, tentava e não podia mudar
Então José Maier resolver lhe ajudar
E uma plástica fez ele realizar.

(hihihi o que aconteceu)?

2x Deformado, ele ficou deformado

O Fernandão queria golear
Tentava, e tentava e não podia golear
Então um negão resolveu lhe ajudar
E uma pancada fez ele levar.

(hihihi o que aconteceu) ?

2x Lesionado, ele ficou lesionado

O Grêmio do rebaixamento queria
escapar

Tentava, e tentava e não podia
escapar

Então o Cuca resolveu lhe ajudar

Mas só duas partidas conseguiu ele
ganhar.

(hihihi o que aconteceu)?

2x Rebaixado, o grêmio foi rebaixado

Grupo: Ira

Canção original: Tarde de outubro

Paródia: Vida de marola

Tarde de outubro

Peguei minhas coisas, fui embora
Não queria mais voltar
Eu nunca quis presenciar o fim
Há dias que os dias passam devagar
Tudo se foi nada restou pra mim
Por isso estou aqui agora
Vou embora sem pensar no que ficou pra começar ali
Mas eu só tinha algumas horas pra voltar
Tudo se foi nada restou pra mim
São coisas que somente o tempo irá curar
Se foi para nunca mais te ver chorar
São coisas que somente o tempo irá curar
Se foi, tudo vai passar

Vida de marola

Peguei minhas coisas fui pra escola
Eu não queria estudar
Mas minha mãe me obrigava a ir
Tem dias que as horas passam devagar
Texto pra copiar
Isso é o fim
Por isso estou aqui agora copiando sem parar
Recreio esta na hora
A paquera está no ar
Esta na hora de grudar
Vários corpos estão surgindo no ar
Na escola eu aprendo a estudar
Não só paquerar
Por que é o nosso segundo lar

Grupo: R.C.

Canção original: Eu não pertenço a você

Paródia: Menino da rua

Eu não pertenço a você

Eu não pertenço a você
 Bem, talvez eu quisesse
 Mas não consigo me ver
 Vivendo ao teu lado
 Eu tento esquecer
 Daquele beijo roubado
 Que eu nunca dei em você eiei

Sozinha em seu quarto
 Eu sei que você pensa em mim
 Em meu jeito de falar, andar
 E também de vestir
 Isto me leva a crer
 Que ainda existo pra você

Que eu não saio da sua cabeça

Se algum dia lhe
 Disserem que
 Fui embora
 Sem mencionar seu nome
 Acredite pois cansei
 De esperar
 Por alguém
 Que sei que não virá

Joguei suas coisas fora
 E tudo que escrevi por você
 Peguei meu rumo embora
 Para tentar te esquecer
 Dos dias difíceis
 E noites que não dormi
 Lembranças que fizeram
 Minha alma se ferir

Menino da rua

Eu não pertenço a rua
 Bem, talvez eu quisesse
 Mas não consigo me ver
 Roubando e me drogando
 Eu tento me esquecer
 Mas não consigo sair
 Dessa vida miserável

Sozinho pela rua
 Eu tento me entender
 Mas não consigo esquecer
 Dessa vida miserável

Dessa vida miserável

Joguei minha vida fora
 E entrei numa roubada
 Peguei meu rumo embora
 Para tentar esquecer
 Dos dias tão difíceis
 E noites que não dormi
 Lembranças que fizeram
 Minha alma se ferir

ANEXO B – Projeto de estágio e material didático Júlia

PLANEJAMENTO - PROJETO

Tema: Músicas de propaganda de televisão

Conteúdos potenciais do repertório:

Atividades:

- Fazer um levantamento das propagandas que conhecem: que músicas tocam? Tem a ver com o produto a ser vendido? Na sua opinião, chama atenção a parte musical?
- Assistir a alguns deles em sala de aula (escolhidos por votação) e analisar a trilha.
- Ouvir diferentes músicas (origens diferentes, gênero, instrumentação) e discutir quais cenas elas poderiam evocar ou que produto poderiam vender.
- Criar um clipe no retroprojektor com uma trilha sonora para um produto que escolherem.

Objetivos:

Geral: Perceber a importância e função da música para cativar o público da televisão para o produto oferecido nos comerciais.

Específicos:

Sensibilização: [Música do Guaraná Antarctica]

G

Sou conhecido querido no mundo inteiro,

G

Sou brasileiro daqui sou natural.

D C G

Sou verde-amarelo, sou da nossa cor,

G

Eu tenho esse sabor gostoso original.

B

E

Eu tenho a alma e a cara desse país,

D

Alto astral sempre feliz.

G

Orgulho nacional.

D C G

Sou filho do Brasil

G

Essa nação fantástica.

A

D

G

Sou guaraná, Guaraná Antártica.

1º Projeto:

Colégio P

Turma: 5ª série

Períodos: 2ª feiras das 07h45 às 8h35

Número de alunos: 19

Tema: Músicas de propaganda de televisão

Período: 09 de maio até 18 de julho (total de 11 aulas)

Justificativa: Por ser o primeiro projeto que desenvolverei com a turma neste ano, considero importante que os alunos se interessem completamente pelo tema. Partirei de uma música que todos da turma conhecessem, gostam e sabem cantar.

Objetivos:

COMPOSIÇÃO:

- Produzir clipe, trilha e comercial com música, a partir do que foi analisado em aula
- Criar comercial para músicas estranhas aos alunos

APRECIAÇÃO:

- Perceber a importância e função da música para cativar o público da televisão para o produto oferecido nos comerciais
- Reconhecer frases musicais e perceber prosódias
- Conhecer músicas de diferentes origens, gêneros, instrumentações
- Reconhecer diferentes funções da música

EXECUÇÃO:

- Manter ostinato rítmico
- Conhecer novos padrões rítmicos
- Propiciar que cantem com acompanhamento harmônico

EXTRAS- MUSICAIS:

- Incentivar o respeito às diferentes maneiras de ouvir e entender a música
- Despertar coleguismo
- Desenvolver autonomia, cada criança se sentir segura para dizer o que ouviu e saber argumentar.

DIA 06 DE JUNHO (QUINTA AULA)

PLANEJAMENTO DA AULA

Vou distribuir a partitura do jingle do Guaraná e todos juntos vão ler a 2ª voz. Acompanhamento com ostinato rítmico e melodia fácil.

Não farei a leitura das duas vozes na flauta ainda.

RELATÓRIO

Hoje foi a primeira aula filmada pela Cristina. Confesso que com o fato de ter alguém observando a minha aula e sabendo que qualquer dia vou poder me ver dando aula, prestei atenção em cada movimento. Já consigo reconhecer coisas que poderia ter tido maior cuidado.

Será que minha aula foi musical?

1º Para cantarmos, o fizemos sem preparação vocal nenhuma.

2º A nota para iniciarmos a canção eu sempre peguei de ouvido, poderia ter mostrado para os alunos que nota era na flauta, por exemplo.

3º Os alunos que cantam (enquanto os outros tocavam o acompanhamento na flauta), inicialmente se preocuparam só com a sua parte, mas aos poucos lembrei-os de tentarem ouvir a parte dos colegas.

4º Eu questiono quantos tempos têm as figuras rítmicas, mas às vezes não mostro na prática. Será que isso fica entendido ou é uma “decoreba”???

Percebi que não é exagero meu quando digo que meus alunos se divertem na aula, hoje estavam empolgados, queriam repetir a atividade. Noto também que eles têm uma musicalidade desenvolvida, de primeira tiveram dificuldade de manter o pulso, talvez por ansiedade, mas o resultado final foi muito bom.

Comecei a aula apresentando a Cristina, como já sabiam quem era ela, não me preocupei muito em explicar.

Pedi que pegassem a partitura que foi entregue na semana anterior.

DIA 13 DE JUNHO (Aula de Apreciação)

PLANEJAMENTO DA AULA

Ouviremos algumas músicas que os alunos trouxeram. Após terminar de ouvir cada uma, os alunos poderão dizer o que ouviram. Conversaremos sobre o que tem de diferente do que estamos habituados a ouvir (por que é estranha?).

Para auxiliar na discussão vou procurar levar músicas bastante contrastantes.

Após conversarmos sobre instrumentação, contrastes de intensidades, timbres e alturas, os alunos poderão sugerir comerciais que poderiam ter a ver com aquelas músicas. Aproveitarei o momento para discutirmos as funções da música.

RELATÓRIO

Apenas sete alunos trouxeram músicas:

- “On my way home” – Enya
- Pagode do Dorinho
- “Olha” – Maria Bethânia
- “Solamente una vez” – Pepito Dias (Musicas de la Noche)
- “Che m’importa Del mondo” – Rita Penoni (Mamma Italia)
- Edson Cordeiro
- “Ponteio” – Edu Lobo (Quarteto Novo)

Disse que ouvissem e me dissessem alguma coisa. A primeira que ouvimos foi Enya.

Os alunos não agüentaram até o fim da música, ficaram agitados para falar antes. Os primeiros disseram de cara: “chato, tira isso, quem foi que trouxe?”

Parece importante saberem qual foi o colega que trouxe para dizerem se gostam ou não.

Tive que entrar com um discurso de que não importava quem trouxe a música, pois para aquela pessoa podia ser estranho, mas para os outros não.

GUARANÁ ANTARCTICA

The musical score for "GUARANÁ ANTARCTICA" is presented in a 4/4 time signature. It consists of six systems of two staves each. The first system begins with a treble clef and a key signature of one flat. The melody in the upper staff features a series of eighth and quarter notes, while the lower staff provides a steady accompaniment of eighth notes. The second system continues the melodic line with some rests and eighth-note patterns. The third system shows a more active lower staff with a series of eighth notes. The fourth system features a more complex melodic line with eighth and sixteenth notes. The fifth system continues with a similar melodic pattern. The sixth system concludes the piece with a final melodic phrase and a double bar line.