

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

Dissertação de Mestrado

**O CONHECIMENTO PRÁTICO DO  
PROFESSOR DE MÚSICA:  
Três estudos de caso**

por

VIVIANE BEINEKE

Porto Alegre  
2000

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

Dissertação de Mestrado

**O CONHECIMENTO PRÁTICO DO PROFESSOR DE MÚSICA:  
Três estudos de caso**

por

VIVIANE BEINEKE

Dissertação submetida como  
requisito parcial para obtenção do  
grau de Mestre em Música,  
área de concentração: Educação Musical

Orientadora: Prof<sup>fa</sup>. Dr<sup>a</sup>. Liane Hentschke  
Co-Orientadora: Prof<sup>fa</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jusamara Souza

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho,  
por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e  
pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação  
Serviço de Documentação da  
Biblioteca Central da Universidade do Estado de Santa Catarina

B422p

Beineke, Viviane, 1969-  
O conhecimento prático do professor de música : três estudos de caso  
/ Viviane Beineke ; orientador: Liane Hentschke, 2000.  
202 p. : il. ; 30 cm

Bibliografia: p.172-178  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do  
Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-graduação em música, Porto  
Alegre, 2000.

1. Musica – estudo e ensino 2. Professores de música. I. Hentschke,  
Liane II. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes.  
Programa de Pós-graduação em Música. III. Título

CDD: 707

Bibliotecária responsável: Iraci Borszcz CRB 14/372

“Cada pessoa brilha com luz própria entre as demais. Não há dois fogos iguais. Há fogos grandes, fogos pequenos e fogos de todas as cores. Há pessoas de fogos serenos, que nem percebem o vento, e pessoas de fogo louco, que enchem o ar de faíscas. Alguns fogos, fogos bobos, não iluminam e nem queimam, mas outros ardem na vida com tanta vontade que não se pode vê-los sem pestanejar, e quem se aproxima se acende.”  
(Eduardo Galeano, El libro de los abrazos, 1989)

**Às professoras Marília, Madalena e Rose que, refletindo o colorido da sua luz e do seu brilho, me iluminaram, possibilitando a realização deste trabalho.**

## AGRADECIMENTOS

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado, pela atenção e disponibilidade.

Às professoras Dra. Liane Hentschke e Dra. Jusamara Souza, pela orientação cuidadosa e segura, pela confiança que depositaram em mim, pelo respeito, carinho e dedicação.

À professora Leda Maffioletti, que despertou em mim o desejo de aprender com as minhas práticas, iniciando-me nos caminhos da pesquisa.

Às colegas Luciana Del Ben e Cláudia Bellochio, por me ouvirem nos momentos difíceis, pelas leituras minuciosas do trabalho, pelo incentivo e preciosas sugestões.

Às minhas colegas do curso de mestrado, Vânia Müller, Helena Lopes e Cláudia Leal, com quem pude dividir minhas dúvidas, ansiedades e alegrias.

À professora Dra. Margarete Arroyo, pela análise do projeto de pesquisa e comentários valiosos.

Às alunas Daniela Dotto Machado, Fabiane Rovedder, Andréia Boscaini e Ana Lúcia Prates, por me auxiliarem, com tanta dedicação e carinho, nas transcrições.

Aos professores do Departamento de Música e, em especial, aos colegas Ana Lúcia Louro, Amaro Borges, Yara Quercia Vieira e Ângela Maria Ferrari.

Às minhas amigas Maria Cecília Torres e Simone Rasslan, pelos diálogos e reflexões sobre as nossas práticas.

Aos meus pais Nelson e Ilora e às minhas irmãs Simone e Helena, pela compreensão, carinho e palavras de incentivo.

Ao *Angelo*, meu companheiro em todos os momentos, por me ouvir, pelas críticas e sugestões carinhosas; pela sua energia e brilho no olhar; pela compreensão, incentivo, dedicação e amor.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b>	<b>X</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>XII</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>1 O PARADIGMA DO PENSAMENTO DO PROFESSOR</b>	<b>6</b>
1.1 As pesquisas sobre o pensamento do professor	9
1.2 O pensamento do professor de música	16
<b>2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS</b>	<b>24</b>
2.1 Definindo “prática profissional” a partir de Donald Schön	26
2.2 O professor como um prático reflexivo	30
2.3 Os conhecimentos práticos do professor	35
<b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA</b>	<b>42</b>
3.1 O enfoque qualitativo: estudos de caso	42
3.2 Seleção dos professores de música	45
3.3 Negociações com as escolas e professores	46
3.4 A reflexão sobre a prática como forma de conhecer o pensamento do professor: técnicas de pesquisa	49
3.4.1 Observação	51
3.4.2 Entrevista semi-estruturada	56

3.4.3 Entrevista de estimulação de recordação	58
3.5 Síntese dos procedimentos da pesquisa	63
3.6 Procedimentos de análise dos dados	64
<b><u>4 A PRÁTICA EDUCATIVA DE MARÍLIA: ESTUDO DE CASO Nº. 1</u></b>	<b>70</b>
4.1 Trajetórias da professora: “é com a criança que a gente aprende”	70
4.2 A aula de música para Marília: “quem tem que fazer são as crianças”	72
4.3 Os conhecimentos práticos da professora	75
4.3.1 A orientação pessoal: “a música é uma arte muito abstrata”	75
4.3.2 A orientação social: “muitas vezes as crianças me dão dicas do que trabalhar”	78
4.3.3 A orientação situacional: “a gente precisa ter jogo de cintura”	85
4.4 Articulando as principais idéias: uma síntese dos conhecimentos práticos de Marília	89
<b><u>5 A PRÁTICA EDUCATIVA DE MADALENA: ESTUDO DE CASO Nº. 2</u></b>	<b>91</b>
5.1 Trajetórias da professora: “eu aprendi no mundo, fazendo”	91
5.2 A aula de música para Madalena: “a sala de aula não é um ambiente artificial, é fazer música juntos”	95
5.3 Os conhecimentos práticos da professora	99
5.3.1 A orientação pessoal: “fazer música - é aí que tá a felicidade!”	99
5.3.2 A orientação social: “a gente precisa fazer a leitura das crianças”	105
5.3.3 A orientação situacional: “é na realidade que a gente descobre como fazer”	110
5.4 Articulando as principais idéias: uma síntese dos conhecimentos práticos de Madalena	113
<b><u>6 A PRÁTICA EDUCATIVA DE ROSE: ESTUDO DE CASO Nº. 3</u></b>	<b>116</b>
6.1 Trajetórias da professora: “eu tentava buscar o máximo de informações por fora”	116
6.2 A aula de música para Rose: “eu quero que eles saibam desmontar a música e depois montá-la de novo”	120
6.3 Os conhecimentos práticos da professora	123

6.3.1 A orientação pessoal: “ eu tento fazer de tudo para que o momento da aula de música seja muito especial”	123
6.3.2 A orientação social: “eu tenho que respeitar o tempo dos alunos”	128
6.3.3 A orientação situacional: “nesse ponto, a experiência é crucial!”	132
6.4 Articulando as principais idéias: uma síntese dos conhecimentos práticos de Rose	135
<b><u>7 DIALOGANDO COM AS PRÁTICAS EDUCATIVO-MUSICAIS DAS PROFESSORAS</u></b>	<b>138</b>
7.1 A conversação reflexiva com a prática: aprendendo com a experiência	138
7.2 Discutindo os conhecimentos práticos das professoras	142
7.2.1. A orientação pessoal	146
7.2.2. A orientação social	149
7.2.3. A orientação situacional	153
7.3 A conversação reflexiva com a ciência: superando o senso comum	157
7.4 A reflexão sobre a prática nesta pesquisa: significados para as professoras	160
<b><u>CONCLUSÃO</u></b>	<b>165</b>
<b><u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u></b>	<b>172</b>
<b><u>ANEXOS</u></b>	<b>179</b>
Anexo 1: Roteiro da entrevista semi-estruturada	180
Anexo 2: Roteiro da entrevista de estimulação de recordação	183
Anexo 3: Relação das observações e entrevistas	185
Anexo 4: Exemplo da listagem de palavras-chave	188
Anexo 5: Exemplo do esquema de análise dos dados	189

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar os conhecimentos práticos que orientam a prática educativa de três professoras de música atuantes na escola fundamental, com a finalidade de desvelar algumas das lógicas que guiam e sustentam as suas ações pedagógicas.

Este trabalho situa-se no campo das pesquisas sobre o “pensamento do professor”, as quais estão voltadas para o estudo dos pensamentos dos professores em relação às suas práticas profissionais. Os referenciais que orientam esses trabalhos, bem como as temáticas que já foram abordadas pelas pesquisas realizadas sob esse paradigma, são examinadas no primeiro capítulo.

No segundo capítulo são discutidas as perspectivas teóricas que fundamentaram a pesquisa. Para tanto, são apresentadas as idéias desenvolvidas por SCHÖN (1983; 2000) sobre “prática profissional” e “prática reflexiva”. Ainda nesse capítulo, é definida a utilização da expressão “conhecimento prático” no contexto desta

pesquisa, a partir dos trabalhos de CLANDININ (1985) e ELBAZ (1981).

O terceiro capítulo descreve a metodologia utilizada para desenvolver esta investigação, sendo também discutidos e justificados os procedimentos de coleta e análise dos dados. Assumindo uma abordagem qualitativa, optou-se pela realização de três estudos de caso. Em cada um deles, foi observada e gravada em vídeo uma seqüência de seis aulas de música ministradas pelas professoras e, posteriormente, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e de estimulação de recordação, nas quais elas foram incentivadas a refletir sobre as suas práticas educativo-musicais enquanto assistiam às suas próprias aulas no vídeo.

Os três estudos de caso são apresentados individualmente nos capítulos quatro, cinco e seis, sendo analisadas as orientações dos conhecimentos práticos de cada professora. No capítulo sete, os três estudos são revistos e interpretados à luz das perspectivas teóricas que fundamentaram a pesquisa.

Na Conclusão são discutidas algumas contribuições deste trabalho para a área de Educação Musical. Também são consideradas algumas implicações desse estudo para as discussões sobre a formação de professores de música e são sugeridos alguns temas para pesquisas futuras.

## ABSTRACT

The aim of this research was to investigate the practical knowledge of three primary school music teachers, searching for some ways that can guide and sustain their pedagogical practice.

This work lies within the body of research on teachers' thinking, that studies teachers' thinking in relation to their own professional practice. The first chapter presents a review of this field of research, focusing on its theoretical background and some of the issues investigated.

In the second chapter, the theoretical framework of this research is presented. The concepts of "professional practice" and "reflective practice" developed by SCHÖN (1983, 2000) and the notion of "practical knowledge" based on the work of CLANDININ (1985) and ELBAZ (1981) provide an interpretative framework for the analysis and interpretation of the data.

The third chapter describes the research methodology, including the procedures for analysing the data. Adopting a

qualitative research, three case studies with three primary school music teachers were carried out. In each case study, data collection involved the observation and videotaping of a sequence of six music lessons. After that, the music teachers were interviewed on an individual basis. Two interview techniques were used: semi-structured and stimulation recall sessions. In the stimulation recall sessions, the music teacher watched and reflected on her teaching on videotape.

The three case studies are individually reported in chapters four, five and six, where the orientations of each teacher's practical knowledge are analysed. In chapter seven, the case studies are reviewed and interpreted in the light of the theoretical framework presented in chapter two.

Finally, the Conclusion brings the contributions of the present research to the field of Music Education. The research implications regard a search for new directions in conceptualising music teachers' education and further research is suggested.

## INTRODUÇÃO

*“Na condição de leitora da minha prática, muitas vezes esbarro na emoção de ver, em documento escrito, aquilo que foi vivenciado entre quatro paredes como num pacto familiar. Esta experiência de afastamento versus aproximação que acontece concomitantemente durante essa leitura me traz a sensação direta de que ‘o fazer’, uma vez registrado, toma uma proporção muito maior, a proporção da palavra, do seu peso e da teoria.*

*A imagem que me vem é a de uma simples cadeira que no ambiente natural perde seu valor, mas, se colocada no palco com luzes, cresce aos olhos, mostrando uma silhueta nunca dantes reparada. Uma nova cadeira.*

*É assim que vejo agora a minha prática: uma nova cadeira.”*

(Depoimento da professora Madalena após a leitura do estudo de caso sobre os seus conhecimentos práticos – 30/05/2000).

Atuando como professora de música no ensino fundamental, em uma escola particular de Porto Alegre, seguidamente ouvia colegas da área afirmarem que “aprenderam a dar aula na prática”, que “através da experiência foram melhorando sua ação pedagógica”, ou ainda, que “na prática, a teoria não serve”. Como professora do Departamento de Música da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), atuando como formadora de professores de música, ouvia

dos acadêmicos questionamentos quanto à relevância dos conhecimentos difundidos no decorrer do curso, principalmente aqueles que são guiados por pressupostos técnicos e científicos.

No período de tempo em que realizei a graduação, curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), atuei como professora de música na rede escolar<sup>1</sup>. No mesmo período, também participei, como bolsista de iniciação científica, de um projeto de pesquisa em que era discutida uma proposta curricular de música para a escola fundamental<sup>2</sup>. Nesse processo, eu percebia, intuitivamente, que na prática em sala de aula é que os meus conhecimentos acadêmicos eram dotados maior de sentido, servindo como base para as minhas reflexões. O que me intrigava era a forma como esses conhecimentos se articulavam na prática pedagógica.

No curso de mestrado, fui aprofundando meus estudos sobre o pensamento do professor, a sua ação pedagógica, as suas reflexões, experiências e concepções de ensino (GIMENO SACRISTÁN, 1995; PACHECO, 1995b; PÉREZ GÓMEZ, 1997; ZABALZA, 1994; ZEICHNER, 1997). Nas pesquisas sobre esse tema, as dificuldades dos professores são analisadas a partir das suas próprias

---

<sup>1</sup> Escola de 1º e 2º Graus Santa Rosa de Lima, Porto Alegre – RS.

<sup>2</sup> Projeto de pesquisa coordenado pela professora Dra. Liane Hentschke, intitulado: “Um estudo longitudinal aplicando a teoria espiral de desenvolvimento musical de Swanwick com crianças brasileiras da faixa etária de 6 a 10 anos de idade – Pólo Porto Alegre”.

perspectivas, considerando a complexidade da função docente e os problemas de natureza essencialmente prática que os professores enfrentam (GIMENO SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ, 1998). Esses autores procuram compreender a natureza multifacetada do fenômeno educativo a partir dos pensamentos do professor sobre a própria prática.

A partir dessas pesquisas, identifiquei-me com aquelas em que são discutidos os conhecimentos práticos dos professores. Nesses trabalhos, o conhecimento prático é definido como um tipo particular de conhecimento produzido pelos professores na prática e para a prática, incluindo as suas experiências pessoais e sua visão de mundo (CLANDININ, 1985; ELBAZ, 1981; SCHÖN, 1983).

Os conceitos de prática profissional discutidos por SCHÖN (1983, 1997, 2000) também contribuem com os estudos sobre os conhecimentos práticos dos professores. Segundo esse autor, a prática profissional caracteriza-se pelas situações de incerteza, singularidade e conflito envolvidas na resolução de problemas práticos. Na “epistemologia da prática profissional” proposta por SCHÖN (1983), a atividade profissional é definida como uma prática reflexiva, conceito que tem fundamentado trabalhos sobre os pensamentos e ações dos professores.

Nas pesquisas sobre os conhecimentos práticos, os professores são reconhecidos como profissionais que refletem criticamente sobre

as suas ações pedagógicas (ZABALZA, 1994). A reflexão sobre a prática passa a ser vista como central para o desenvolvimento profissional, permitindo a construção de conhecimentos que habilitem o professor a enfrentar as situações únicas, incertas e conflituosas com as quais ele se depara no contexto prático. Sob esse ponto de vista, é reconhecida a necessidade de compreender os conhecimentos práticos que orientam as ações dos professores, partindo das suas reflexões sobre a experiência educativa.

A partir desses trabalhos, o presente estudo teve o objetivo de investigar os conhecimentos práticos (ELBAZ, 1981) que orientam a prática educativa de professores de música atuantes na escola regular, procurando desvelar as lógicas que guiam e sustentam as suas ações pedagógicas. A partir desse objetivo, esta pesquisa procurou responder às seguintes questões: Quais são os conhecimentos práticos que orientam o trabalho do professor de música em sala de aula? Como ele articula esses conhecimentos na sua prática educativa? Como ele explica e justifica a sua prática pedagógica?

Para responder a essas questões, foram realizados três estudos de caso com três professoras de música. Em cada um deles, foi observada e gravada em vídeo uma seqüência de aulas ministradas pelas professoras. Posteriormente, foram realizadas entrevistas em que elas, individualmente, assistiram às próprias aulas, sendo

incentivadas a refletir sobre a sua prática de ensino, justificando e explicando suas decisões pedagógicas.

Neste trabalho, dei voz para essas três professoras de música, com a finalidade de compreender e desvelar algumas das lógicas que guiaram as suas ações em sala de aula e os quadros interpretativos que elas utilizaram para analisar as próprias práticas de ensino. Ressalto que o propósito do trabalho não é comparar ou generalizar os resultados encontrados.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de ampliar os conhecimentos produzidos a partir das próprias práticas dos professores de música que atuam no ensino fundamental, compreendendo as suas ações e reconhecendo a legitimidade dos conhecimentos produzidos a partir das suas reflexões sobre o processo educativo.

Através de estudos dessa natureza, acredito na possibilidade de ser desenvolvida uma “consciência progressiva sobre a prática” (GIMENO SACRISTÁN, 1995) dos professores de música. No âmbito da formação de professores de música, julgo que as pesquisas sobre os conhecimentos práticos dos professores possam trazer novas referências para a discussão de modelos curriculares que possibilitem a formação de profissionais reflexivos, aproximando escolas e universidades, professores e pesquisadores.

## 1 O PARADIGMA DO PENSAMENTO DO PROFESSOR

Na área de educação vêm sendo discutidas as relações entre teoria e prática de ensino, sendo apontadas lacunas entre os modelos de formação de professores e as necessidades que eles encontram na realidade escolar. É questionada a relevância dos conhecimentos difundidos nos cursos de formação, pela dificuldade de aplicação dos mesmos na prática de ensino.

GIMENO SACRISTÁN (1995) reconhece que a possibilidade de a teoria fundamentar a prática é precária, visto que “cada tarefa do docente exige conhecimentos específicos, sendo diferente o grau de apoio e a influência da componente pessoal face à do fundamento científico”<sup>3</sup> (*ibid.*, p. 78). Segundo o autor, essa é uma das causas que levam os professores a desconsiderarem o saber pedagógico

---

<sup>3</sup> As citações em português de Portugal foram mantidas nos originais, não sendo destacadas as diferenças em relação ao português do Brasil. Para garantir maior fluência da leitura, não utilizo a expressão “sic”, conforme sugerido por BOZZETTO (1999). As traduções do inglês foram feitas por mim.

sistematizado<sup>4</sup> e agirem de acordo com suas convicções ou mecanismos adquiridos através da socialização no seu contexto de atuação.

A pesquisa de CUNHA (1993) revela que um grande número de professores considera a experiência de ensino como a maior fonte de aprendizagem, afirmando que “é fazendo a docência e refletindo sobre este fazer que realmente aprenderam a ser professor” (*ibid.*, p. 358). A opinião desses professores sobre a influência da formação pedagógica para a sua prática é diversificada, havendo aqueles que valorizam essas influências e outros que acreditam que o saber pedagógico não resolve as dificuldades concretas da sala de aula.

Os conhecimentos pedagógicos<sup>5</sup> ensinados nos cursos de formação também são questionados pelos professores em serviço, porque muitos não conseguem ver uma aplicação prática desses conhecimentos em sala de aula. Eles enfrentam necessidades e dilemas que não podem ser resolvidos através da aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos e se vêem desamparados quando entram em sala de aula, um fenômeno já conhecido como “choque com a realidade” (SILVA, 1997).

---

<sup>4</sup> Entende-se como “saber pedagógico sistematizado” os conhecimentos fundamentados cientificamente (GIMENO SACRISTÁN, 1995).

<sup>5</sup> Neste trabalho não faço diferenciação no uso dos termos “conhecimento” e “saberes”. Entretanto, mantive a terminologia utilizada pelos autores citados.

Para que se modifique esse quadro, não basta alterar currículos ou programas, pois trata-se de uma questão epistemológica: qual a natureza do conhecimento que os professores utilizam quando ensinam? É a partir da resposta a essa pergunta que se poderá compreender a atividade dos professores, a sua prática profissional.

Nessa perspectiva, é necessário analisar as dificuldades da função docente, considerando que os professores atuam em situações complexas e que enfrentam problemas de natureza essencialmente prática. Procura-se compreender a natureza multifacetada do fenômeno educativo a partir das necessidades e dilemas reais dos professores em sala de aula e das influências do contexto social na sua ação pedagógica.

O enfoque na atuação dos professores em sala de aula direciona as pesquisas para a busca de conhecimentos sobre as atividades desenvolvidas por eles, procurando conhecer o contexto de atuação e os fatores que determinam a sua prática educativa. São valorizados os pensamentos dos professores sobre a própria prática, os saberes advindos da experiência e a forma como as suas crenças e concepções influenciam a ação pedagógica. A partir de questões desse tipo, as pesquisas voltam-se para a conceitualização de como pensam e o que conhecem os professores (ANGULO, 1988, p. 150).

O enfoque no pensamento dos professores sobre sua ação pedagógica, suas reflexões, experiências e concepções, configura o

campo de pesquisa intitulado como “paradigma do pensamento do professor”. Apesar das controvérsias quanto à adequação do conceito de paradigma para enquadrar pesquisas, o mesmo será adotado, visto ser corrente o seu uso em investigações sobre o pensamento do professor, como, por exemplo, nos trabalhos desenvolvidos por ZABALZA (1994) e PACHECO (1995a e 1995b).

### **1.1 As pesquisas sobre o pensamento do professor**

As pesquisas sobre o pensamento do professor têm o objetivo de compreender a forma como ele concebe e justifica suas ações pedagógicas, seus problemas, seu fazer e o contexto que delimita a sua atuação.

Nesse grande campo de pesquisa, inúmeros são os temas desenvolvidos, como, por exemplo, os processos pelos quais os professores transformam o conhecimento a ser ensinado em conteúdos de ensino; as justificativas que eles dão às suas ações pedagógicas; a identificação dos processos de raciocínio utilizados pelos professores durante a sua atuação; a compreensão das influências dos valores e crenças dos professores no desenvolvimento das suas aulas; as formas como os recursos pedagógicos são

utilizados e os dilemas pessoais e profissionais dos professores.

Esse paradigma de pesquisa parte de alguns princípios norteadores. O primeiro pressuposto é o de que “os professores constroem a sua acção, e constroem-na de forma reflexiva” (ZABALZA, 1994, p. 30). Essa concepção encerra a idéia de que o professor pensa sobre a sua prática de forma profissional, entendendo-se como profissional aquele “*que sabe o que faz e por que o faz e, além disso, está empenhado em fazê-lo da melhor maneira possível*” (*ibid.*, p. 31).

O segundo pressuposto do paradigma de pesquisa sobre o pensamento do professor refere-se à necessidade de reconhecer que “a actuação dos professores é dirigida pelos seus pensamentos (juízos, crenças, teorias implícitas, etc.)” (*ibid.*, p. 31). Segundo PACHECO (1995b) “aquilo que o professor faz e pensa é o resultado de um processo pessoal de raciocínio e acção pedagógica, determinado por um acto de ensino e por um quadro de valores, crenças, projectos, etc.” (*ibid.*, p. 34).

Na prática de ensino, os pensamentos dos professores funcionam como filtros através dos quais a realidade é decodificada, dando-lhe sentido (ZABALZA, 1994, p. 31). ZABALZA (*ibid.*) ressalta a necessidade de investigar como o pensamento e a acção se interligam, reconhecendo a “actuação dos professores como uma *realidade dialéctica*, na qual pensamento e conduta constituem estruturas

independentes, mas interligadas, que se vão modificando mutuamente” (*ibid.*, p. 33).

Os primeiros estudos sob esse paradigma caracterizavam-se por uma orientação marcadamente psicológica, considerando a cognição do professor como a principal variável que influencia e determina o processo de ensino-aprendizagem (PACHECO, 1995b, p. 47). No nível das ações dos professores, surgiram estudos que procuram relacionar o pensamento e a ação dos mesmos, a fim de “conhecer o pensamento do professor num contexto de acção, ou seja, conhecer o conjunto de enunciados que se estruturam e organizam para compreender e explicar a realidade” (*ibid.*, p. 48).

Após o pressuposto cognitivo das primeiras pesquisas realizadas sob esse paradigma, passam a ser questionadas as contribuições desses trabalhos para os professores e para a melhoria da qualidade de ensino (*ibid.*). Esse redirecionamento das pesquisas baseia-se na idéia de que as relações entre o pensamento do professor e a sua ação pedagógica ocorrem em um contexto complexo, rompendo com a noção de linearidade na conexão entre pensamento e ação.

Os temas pesquisados abrangem a formação inicial e continuada de professores, os seus conhecimentos profissionais, os dilemas que enfrentam nas situações de ensino, as crenças que

influenciam sua prática, as suas necessidades e os conhecimentos pedagógicos de professores experientes.

Na linha de pesquisa que focaliza os dilemas práticos dos professores, procura-se compreender os conflitos interiores, cognitivos e práticos com os quais eles se defrontam nos contextos profissionais (CAETANO, 1997, 1998). Parte-se da idéia de que somente a partir da análise das situações reais e complexas em que ocorrem os verdadeiros conflitos é que se “poderá promover a reflexão e a mudança qualitativa das práticas” (*id.*, 1998, p. 75). ZABALZA (1994) também focaliza os dilemas práticos dos professores através da análise dos seus diários de aula.

Essas pesquisas mostram que os modelos cognitivos de processamento de informação são insuficientes para explicar o pensamento do professor, visto que as vivências dos professores mostram, com freqüência, o uso de processos intuitivos e não-sistemáticos na resolução de dilemas práticos (CAETANO, 1997, 1998).

Outro enfoque das pesquisas sobre o pensamento do professor analisa como as suas crenças, valores e teorias implícitas influenciam a prática pedagógica. Nessa linha, BRAZÃO (1996) estuda a influência das crenças e concepções dos professores na forma como eles compreendem e aplicam uma proposta curricular. Esse estudo mostra que as concepções pessoais sobre o currículo

estão imbuídas dos seus valores e relacionam-se com o conhecimento prático e pessoal dos mesmos.

As necessidades de formação expressas pelos professores é outro tema explorado nas pesquisas sobre o pensamento dos professores. RODRIGUES e ESTEVES (1993) entendem o conceito de necessidade como “resultante do confronto entre as expectativas, desejos e aspirações, por um lado, e, por outro, as dificuldades e problemas sentidos no quotidiano profissional” (*ibid.*, p. 99). As autoras apontam trabalhos desse tipo como uma estratégia para o desenvolvimento da formação profissional dos professores.

A avaliação dos cursos de formação de professores é outro tema explorado nas pesquisas sobre o pensamento de professores. Com esse objetivo, HOLLIGAN (1997) analisou como os alunos viam a utilidade dos estudos teóricos na sua formação, e as maneiras como suas competências profissionais e pessoais eram melhoradas. Já GREEN et al. (1998) procuraram desvelar como os futuros professores percebem sua formação para ensinar.

Outras investigações focalizam o pensamento do professor sobre a sua ação pedagógica e a forma como os conteúdos são abordados na aula, em um processo que inclui o planejamento, a ação e a reflexão sobre a ação. Nesses trabalhos, procura-se compreender como se dá a transposição didática dos conteúdos ensinados, a forma como esses conteúdos são abordados e

transformados na prática educativa. Esse enfoque, que relaciona o conhecimento do professor ao conteúdo da matéria, é utilizado nas pesquisas desenvolvidas por SANCHES e SILVA (1998) e TOMÁS (1998).

Referindo-se à área de Educação Matemática, THOMPSON (1997) declara que as pesquisas têm ignorado as questões sobre como os professores integram seus conhecimentos da disciplina na prática pedagógica e que papel suas concepções de matemática podem ter no ensino. A autora ressalta que tem sido dada pouca atenção para os processos que orientam a construção dos conhecimentos pedagógicos pelos professores.

Em trabalhos com estagiários, MAHLIOS e MAXSON (1995) investigaram as crenças de futuros professores sobre a escolarização, a vida e a infância, com a finalidade de identificar os esquemas conceituais que eles usam para dar sentido ao seu trabalho. Especificamente em relação ao ensino da matemática, CARVALHO e CÉSAR (1996) procuraram identificar as concepções de futuros professores quanto à matemática, ao papel do professor e dos alunos. Sobre isso, os autores destacam que “as concepções são influenciadas pelas histórias de vida pessoais e pelas interações sociais que estabelecemos” (*ibid.*, 1996, p. 69) e que, por isso, não podem ser ignoradas na formação de professores.

Outras investigações procuram compreender os conhecimentos que orientam a prática pedagógica dos professores e as relações que se estabelecem entre conhecimentos teóricos e práticos. Com essa preocupação, MCDERMOTT et al. (1995, p. 191) analisaram as influências das experiências práticas de sala de aula nos pensamentos de professores em formação, concluindo que essas experiências aceleram pensamentos maduros sobre o próprio ensino e a aprendizagem das crianças.

WEAVER e STANULIS (1996) estudaram o período de transição entre a formação e a prática de ensino. Nesse estudo, os autores analisaram os resultados de um trabalho feito em colaboração entre um estagiário, um mentor experiente da escola e um mentor da universidade, propondo uma ação conjunta para acomodar e negociar as diferenças entre a preparação e a prática. Segundo os autores, a pesquisa feita em colaboração auxilia no exame da própria prática e oportuniza que as crenças sobre o ensino sejam articuladas individualmente e no grupo (*ibid.*, p. 34)

Nesse campo de investigação sobre as crenças e concepções dos professores e suas relações com a prática de ensino, FANG (1996, p. 59) recomenda que sejam realizadas mais pesquisas narrativas sobre a construção e reconstrução pessoal dos conhecimentos práticos dos professores.

GARCÍA (1999) aponta a carência de estudos sobre as teorias e crenças em domínios de disciplinas específicas, dizendo que “um grande número de investigações tem pesquisado sobre crenças, teorias implícitas dos professores em formação, relativamente ao ensino, à aprendizagem, aos alunos, aos professores em geral, sem se circunscreverem a nenhuma disciplina em concreto” (*ibid.*, p. 85). Segundo FANG (1996), a maioria dos trabalhos realizados focalizam as grandes áreas do conhecimento, mas ainda são raras as pesquisas sobre as crenças que subjazem componentes específicos e particulares das disciplinas estudadas (*ibid.*, p. 59).

## 1.2 O pensamento do professor de música

Na área de educação musical, encontrei alguns trabalhos na linha de pesquisa sobre o pensamento do professor. No campo do planejamento curricular, RICHARDS e KILLEN (1996) procuram compreender como as habilidades de ensino dos professores de música em formação se desenvolvem e como as percepções pessoais de ensino desses estudantes influenciam o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades pedagógicas. Os autores focalizam a habilidade dos estudantes para planejar aulas, examinando as

influências das suas percepções e do programa de formação na tomada de decisões sobre o planejamento. Nesse trabalho, os autores concluem que o planejamento escrito dos professores em formação são mais influenciados pela sua formação acadêmica, enquanto o planejamento não escrito é influenciado por suas crenças sobre o ensino.

Em uma perspectiva cognitivista, o trabalho de SCHLEUTER (1991) focaliza o pensamento curricular pré-ativo e pós-ativo de professores de música em formação. Entre as conclusões, o autor afirma que a categoria curricular mais significativamente enriquecida pela prática de ensino é o pensamento do professor sobre a natureza do aluno. Além disso, em consonância com trabalhos na área da educação geral, o autor percebe que os professores em formação utilizam uma abordagem não-linear no processo de tomada de decisões curriculares (*ibid.*, p. 59).

Outro tema pesquisado na área de educação musical sobre o pensamento do professor focaliza a questão dos conhecimentos, habilidades e comportamentos que os professores consideram úteis para o desenvolvimento de uma prática profissional eficiente. A partir dessa questão de pesquisa, TEACHOUT (1997, p. 43) compara as respostas de estagiários e professores de música experientes quando perguntados sobre as habilidades e comportamentos que eles

consideram importantes para o sucesso do ensino musical nos três primeiros anos de experiência.

SAUNDERS e BAKER (1991) investigaram o ensino de música por professores não-especialistas. Nesse trabalho, os autores analisam quais os conhecimentos musicais que os professores aprendem no decorrer da sua formação e quais utilizam no ensino de música. Os autores concluem que a compreensão e habilidades musicais são consideradas úteis por esses profissionais, mas que eles também percebem as suas funções como diferentes daquelas dos professores especialistas. Por isso, os professores não-especialistas consideram como mais importantes as habilidades relacionadas ao uso da música como um suplemento para outras áreas de estudo e em períodos de recreação ou transição (*ibid.*, p. 259).

As pesquisas relatadas acima baseiam-se em dados mais quantitativos do que qualitativos e, apesar de focalizarem o pensamento dos professores em relação à sua ação pedagógica, é privilegiada a perspectiva dos pesquisadores sobre as temáticas abordadas. Esse enfoque cria um distanciamento entre pesquisadores e professores, além de dificultar relações entre os conhecimentos produzidos e a sua aplicabilidade nas situações de ensino. Sobre isso, BRESLER (1993) escreve:

Essa dicotomia entre as funções dos pesquisadores e dos professores perpetua a situação na qual os professores são objetos das investigações dos pesquisadores e são

relegados a técnicos dos quais se espera que consumam e implementem seus achados. Essas diferentes exigências aumentam a lacuna entre teoria e prática, entre produtores e consumidores de conhecimento. (BRESLER, 1993, p. 5).

Segundo BRESLER (*ibid.*), a literatura tem dado pouca atenção aos papéis que os professores desempenham na geração de conhecimentos da área, sendo discretas as vozes dos professores de sala de aula, seus questionamentos, preocupações e os quadros interpretativos que eles utilizam para compreender e implementar as suas práticas de ensino.

Os educadores musicais estão engajados na reflexão nos últimos cem anos. Eles levantam hipóteses, ouvem, observam e questionam, tudo para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem nos seus próprios contextos. Entretanto, muito disso é privado, freqüentemente implícito e foi guiado mais pela necessidade da ação pedagógica do que pela necessidade de questionar, articular e comunicar. (BRESLER, 1993, p. 16).

Procurando preencher essa lacuna, vem sendo discutida a necessidade de se conhecerem as perspectivas dos próprios professores em relação à sua atuação e prática profissional. Nessa linha de pesquisa, BRESLER (*ibid.*) comenta alguns trabalhos que investigam o pensamento e a ação de professores de música. A autora cita o trabalho de Paynter sobre as preocupações de professores de música de escolas secundárias do Reino Unido; uma série de estudos de caso desenvolvidos por Stake, Bresler e Mabry, nos Estados Unidos, sobre as idéias e preocupações de professores de música e

artes; o trabalho desenvolvido por Wiggins, em Nova Iorque, sobre o seu próprio trabalho em sala de aula como professor de música na escola elementar e, por fim, uma pesquisa-ação conduzida por uma equipe de professores de artes e música no Reino Unido.

A pesquisa de BRESLER (1993) focaliza as experiências de professores especialistas e não-especialistas em música com relação às suas crenças e experiências de ensino. O trabalho revela que existem grandes lacunas entre as crenças dos professores e a prática de sala de aula. Aquelas enfatizam o amor à música e o prazer que dela advém, a expressividade e auto-expressão, enquanto a prática é centrada em atividades mecânicas, disciplina e manejo da sala de aula (*ibid.*, p. 8).

Os trabalhos mais recentes desenvolvidos na área de educação musical por LEMONS (1997) e LENNON (1997) também estão em consonância com as pesquisas sobre o pensamento do professor.

LENNON (*ibid.*) focaliza o pensamento e o conhecimento de professores de piano, “enfatizando as interpretações dos professores sobre sua própria prática e explorando as teorias e crenças que subjazem as transações musicais e pedagógicas envolvidas” (*ibid.*, p. 35). A autora discute as reflexões dos professores no campo de pesquisa sobre o “conhecimento profissional do ofício”<sup>6</sup>, caracterizado por conhecimentos tácitos derivados da experiência prática e

relacionados a aspectos rotineiros, intuitivos e espontâneos do ensino refletidos através de “teorias em uso”.

Na mesma direção, LEMONS (1997) procurou “dar voz a dois professores de música da escola elementar” (*ibid.*, p.34), investigando a natureza e o conteúdo dos conhecimentos que possuem. Os resultados do estudo incluem as formas como os professores compreendem seu trabalho, como seu conhecimento e prática se conectam e a condição em que esse conhecimento é situado.

No Brasil, BOZZETTO (1999) ouviu um grupo de professores particulares de piano, investigando os processos identitários na sua atuação profissional. Segundo a autora, “ao demarcar sua maneira de ver, de sentir, de perceber, de compreender, de interpretar a profissão, o professor particular de piano define um certo modo de ser e agir, uma forma de vida, construindo a sua identidade profissional.” (*ibid.*, p. 146).

De modo semelhante, a pesquisa desenvolvida por JOLY (1997) focaliza a história de vida de uma professora de música brasileira. Nesse trabalho, a autora analisa o processo de construção da carreira docente da professora, procurando descrever e compreender o seu percurso profissional em relação ao desenvolvimento pessoal, profissional e de socialização.

---

<sup>6</sup> No original: *Professional craft knowledge*.

As pesquisas sobre o pensamento dos professores precisam considerar a natureza da prática pedagógica, com a finalidade de compreender o conhecimento voltado para a própria ação que os professores utilizam para resolver as situações concretas com as quais se defrontam no contexto prático. Para isso, é necessário refletir sobre essas questões junto com os próprios professores, construindo conhecimentos baseados na própria prática profissional e na reflexão sobre a experiência educativa.

Segundo WOODS (1999), é necessário dar voz aos professores, o que, em termos de pesquisa “significa ver os professores menos como objectos e sujeitos da investigação, e mais como pessoas que têm algo de valor a dizer por direito próprio” (*ibid.*, p. 146). Como defende DIAS-DA-SILVA,

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

Os estudos citados mostram a necessidade e relevância de pesquisas que focalizem o pensamento dos professores sobre a ação

pedagógica, suas reflexões e seus questionamentos. Faz-se necessário dar voz ao professor, procurando compreender e desvelar as lógicas que permeiam as suas ações e os quadros interpretativos que os professores utilizam para analisar a própria prática de ensino.

Sob esse enfoque, estão sendo realizadas pesquisas com o objetivo de analisar “os tipos de conhecimento que os professores elaboram e utilizam no seu trabalho cotidiano” (PACHECO, 1995b, p. 55), isto é, aqueles conhecimentos que os professores constroem a partir do contexto prático em que atuam. São feitas indagações sobre a prática docente, procurando identificar “os diferentes tipos ou modalidades de conhecimento que os professores têm e que configuram a sua estrutura epistemológica” (GARCÍA, 1997, p. 56).

Esse é o tema do presente estudo, que teve o objetivo de investigar os conhecimentos práticos que orientam a prática do professor, cujas perspectivas teóricas serão discutidas a seguir.

## 2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Na expressão “conhecimento prático”, entendo como conhecimento “o corpo de convicções, conscientes ou inconscientes, que deriva da experiência íntima, social e tradicional expressa nas ações das pessoas” (CLANDININ, 1985, p. 362). Segundo a definição dessa autora, essas ações envolvem todos os atos que formam a prática de ensinar, incluindo o planejamento e a avaliação (*ibid.*, p. 362). Já o termo “conhecimento prático” é entendido como:

... um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala. (ALARCÃO, 1996, p. 13).

Discutindo o conceito de conhecimento prático, CLANDININ (1985) salienta que os conhecimentos práticos dos professores são construções individuais. Para reforçar essa idéia, a autora utiliza a expressão “conhecimento prático pessoal”, entendendo que o uso da palavra “pessoal” na definição de conhecimento implica o

entendimento de que o conhecimento “participa e é imbuído com tudo que ajuda a formar a pessoa. É um conhecimento que se origina das circunstâncias, ações e coisas que a pessoa passa, que tem conteúdo afetivo para a pessoa em questão” (*ibid.*, p. 362). Segundo a autora,

O “conhecimento prático pessoal” é o conhecimento que está imbuído com todas as experiências que formam a pessoa. Seu significado é derivado e entendido em termos da história experiencial da pessoa, tanto profissional como pessoal. (CLANDININ, 1985, p. 362).

Entendido dessa forma, o conhecimento prático pessoal não se refere a um corpo de conhecimentos estruturados, como os encontrados em livros-textos de professores. O conhecimento prático pessoal “é a matriz pessoal e existencial que forma o que um professor ‘conhece’ sobre ensinar” (*ibid.*, p. 362-363), é o conhecimento encontrado nas ações do professor e nos significados dessas ações para aqueles que as realizam.

De acordo com as definições de CLANDININ (*ibid.*), reconheço que o conhecimento prático do professor é pessoal, mas ressalto que “a individualidade radical dos significados pessoais não é incompatível com o fato de que os sujeitos que os elaboram estejam condicionados por determinações sociais, pelos sedimentos culturais já dados” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 116).

Neste trabalho, utilizo a expressão “conhecimento prático”, entendendo esse conhecimento como pessoal e social. Pessoal porque se refere aos processos individuais de construção dos conhecimentos práticos pelos professores, e social porque eles “pensam dentro de esquemas sociais de pensamento, sejam estes os do senso comum de grupos de professores, os da coletividade profissional geral, os da cultura em geral e até os da ciência” (*ibid.*, p. 116).

## 2.1 Definindo “prática profissional” a partir de Donald Schön

No estudo sobre o conhecimento prático dos professores, é necessário que se discuta o que se entende como prática profissional. A obra *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*, de Donald SCHÖN (1983), é considerada pela literatura uma referência fundamental para a compreensão da “epistemologia da prática profissional”. Segundo ALARCÃO,

A análise da actividade profissional, feita por Schön, salienta o valor epistemológico da prática e revaloriza o conhecimento que brota da prática inteligente e reflectida que desafia os profissionais não apenas a seguirem as aplicações rotineiras de regras e processos já conhecidos, ainda que através de processos mentais heurísticos correctos, mas também a dar resposta a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas produzidos no aqui e no agora que

caracteriza um determinado problema. (ALARCÃO, 1996, p. 17).

A prática profissional, para SCHÖN (1983), caracteriza-se por envolver situações de incerteza, singularidade e conflito, apresentando problemas que não estão bem definidos e organizados. Isso exige que o profissional encontre soluções únicas para problemas específicos. Seguindo esse raciocínio, SCHÖN (*ibid.*) relativiza as funções de teorias pré-estabelecidas para resolver os problemas práticos.

Na perspectiva da racionalidade técnica, criticada por SCHÖN (2000), os profissionais da prática solucionam problemas instrumentais mediante a seleção dos meios técnicos mais idôneos para determinados propósitos. Dessa forma, esses profissionais resolvem problemas instrumentais bem estruturados mediante a aplicação da teoria e da técnica que se deriva do conhecimento sistemático, preferivelmente científico (*ibid.*).

Os problemas que se apresentam na prática não são sempre bem definidos ou organizados, não configurando uma tarefa técnica. Além disso, em situações de conflitos de valores, também não há metas claras que possam guiar uma mera seleção técnica para a solução do problema. Como explica ALARCÃO,

Cada situação surge ao princípio como um caso único, problemático. E perante estas situações problemáticas não há nada a fazer senão começar por tomar

consciência da natureza do problema e compreendê-lo. Mas, para o compreender, é por vezes necessário desconstruir o problema manifestado para construir o problema existente. Só a partir daí poderão então ser encontradas respostas nas teorias que foram aprendidas. Este processo implica uma ginástica mental e uma flexibilidade cognitiva capaz de arquitectar cenários interpretativos possíveis. (ALARCÃO, 1996, p. 14).

Todo esse processo é orientado pelo problema concreto que se apresenta ao profissional e, para resolvê-lo, ele precisa identificar, elaborar e relacionar as questões que se apresentam, analisá-las sob diferentes perspectivas, considerar quais são os aspectos mais e menos relevantes. Esse processo, segundo ALARCÃO (1996), é fruto de uma “reorganização de conceitos interpretativos” (*ibid.*, p. 14) com origem na situação problemática concreta, apontando para caminhos de ação a seguir.

Discutindo a teoria de Schön, ALARCÃO (1996) afirma que a atividade profissional prática envolve uma “actuação inteligente e flexível, situada e reactiva, produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, caracterizada por uma sensibilidade de artista aos índices manifestos ou implícitos.” (*ibid.*, p. 13). Essas competências mostradas pelos práticos em situações singulares, incertas e conflituosas são chamadas por SCHÖN (1983) de “arte profissional”<sup>7</sup>. Para o autor, exatamente essas zonas indeterminadas

---

<sup>7</sup> No original: *artistry*.

da prática é que são centrais para o bom desempenho profissional.

Como lembra PÉREZ GÓMEZ:

O que não podemos é considerar a actividade profissional (prática) do professor, como uma actividade exclusiva e prioritariamente técnica. É mais correcto encará-la como uma actividade reflexiva e artística, na qual cabem algumas aplicações concretas de carácter técnico. Geralmente, os problemas que se apresentam bem definidos e com metas consensuais são os menos relevantes da prática educativa. (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 100).

A partir dos seus estudos, SCHÖN (1997, p. 80) propõe uma nova epistemologia da prática profissional que permite a compreensão dos processos implicados na prática pedagógica. Nesse sentido, o autor defende que é somente através da reflexão sobre a própria prática que os profissionais podem “aprender a ser inteligentes” (SCHÖN, 2000).

Essa questão é fundamental para este trabalho, elaborado a partir dessas definições de prática profissional. Compreender a prática profissional dessa forma conduz ao conceito de professor como um prático reflexivo.

## 2.2 O professor como um prático reflexivo

Na epistemologia da prática profissional proposta por SCHÖN (1983), a atividade profissional é definida como uma prática reflexiva, explicada através de três conceitos fundamentais desenvolvidos pelo autor: conhecimento-na-ação (*knowing-in-action*), reflexão-na-ação (*reflection-in-action*) e reflexão-sobre-a-ação (*reflection-on-action*)<sup>8</sup>.

Esses conceitos sobre o pensamento prático são fundamentais para o estudo dos conhecimentos práticos de professores de música, foco desta pesquisa.

Baseando-se no conceito de conhecimento tácito, descrito por Polanyi, SCHÖN (*ibid.*) afirma que as pessoas são capazes de muitas coisas que não sabem descrever. Refere-se àquelas habilidades, por exemplo, de reconhecimento de um rosto, da apreciação tátil de uma superfície, isto é, àqueles juízos que se é capaz de fazer sem que se possa descrevê-los. Para referir-se aos tipos de conhecimento que as pessoas revelam nas suas ações inteligentes observáveis do exterior ou interiores, SCHÖN (2000) utiliza a expressão “conhecimento-na-

---

<sup>8</sup> PÉREZ GÓMEZ (1997) utiliza a terminologia “reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação”, mas no original, SCHÖN (1983) utiliza apenas a expressão *reflection-on-action*. Já ALARCÃO (1996) considera a “reflexão sobre a ação” e a “reflexão sobre a reflexão na ação” como duas categorias diferentes, definindo a última como um processo reflexivo posterior. Neste trabalho utilizo a terminologia proposta por Schön, isto é, “reflexão-sobre-a-ação”.

ação”<sup>9</sup>, isto é, aquilo que é revelado através de uma execução espontânea e hábil, e paradoxalmente, difícil de ser explicitado verbalmente (*ibid.*, p. 31).

Algumas vezes é possível, através da observação e da reflexão sobre as nossas ações, realizar uma descrição do conhecimento tácito implícito a elas. Segundo SCHÖN (*ibid.*, p. 31), pode-se fazer referência, por exemplo, às seqüências das operações e procedimentos executados, aos indícios observados e às regras seguidas, aos valores, estratégias e suposições que constituem as “teorias” de ação.

Qualquer que seja a linguagem que venhamos a empregar, nossas descrições do ato de conhecer-na-ação são sempre *construções*. Elas são sempre tentativas de colocar de forma explícita e simbólica um tipo de inteligência que começa por ser tácita e espontânea. Nossas descrições são conjecturas que precisam ser testadas contra observações de seus originais, dos quais, pelo menos em um certo aspecto, elas provavelmente distorcerão. Porque o processo de conhecer-na-ação é dinâmico, e os “fatos”, os “procedimentos” e as “teorias” são estáticos. (SCHÖN, 2000, p. 31).

ALARCÃO (1996, p. 16) também explica que, se for necessário, o profissional pode falar sobre esse conhecimento tácito, revisando os seus próprios processos na execução da ação. Entretanto, a autora ressalta que essas descrições são construções pessoais, de caráter

---

<sup>9</sup> Na tradução para o português da obra “Educando o profissional reflexivo” (SCHÖN, 2000) é utilizada a expressão “conhecer-na-ação”, mas neste estudo utilizo a expressão “conhecimento-na-ação”, tendo em vista que muitos trabalhos realizados no Brasil já vem utilizando-a para se referir ao conceito de Schön. Portanto, o termo “conhecer-na-ação” é utilizado somente nas citações diretas.

estático, porque a ação já está concluída, enquanto o conhecimento-na-ação é dinâmico.

Em algumas ocasiões, um fator de surpresa pode interferir em uma atividade feita rotineiramente de forma mecânica, descobrindo-se algo estranho ou algum erro. Nesses momentos em que um fator de surpresa interfere, o profissional poderá abandonar essa questão ou então responder à situação mediante a reflexão (SCHÖN, 2000, p. 32).

Esta reflexão pode acontecer de duas maneiras: refletindo *sobre* a ação ou refletindo *na* ação. A reflexão *sobre* a ação acontece depois da ação, sem uma conexão direta com a ação presente, e a reflexão *na* ação serve para reorganizar o que está sendo feito enquanto a ação está sendo executada (*ibid.*, p. 32).

Os passos dados na reflexão-na-ação podem praticamente fundir-se com a própria ação em um único processo. “Contudo, independentemente da distinção de seus momentos ou da constância de sua seqüência, o que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é sua imediata significação para a ação. (SCHÖN, 2000, p. 34).

As diferenças entre a reflexão-na-ação e o conhecimento-na-ação podem ser sutis, porque um bom prático ajusta seus níveis de resposta às variações que se produzem nos fenômenos. Apreciando o

processo passo a passo, o prático se utiliza de um repertório de imagens de contextos e ações. Nesse sentido, muitas vezes o prático responde mais à variação do que à surpresa, já que as mudanças no contexto e o nível de resposta não ultrapassam os limites do familiar (*ibid.*, p. 34).

Da mesma forma que o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação é um processo que pode ser realizado sem ser verbalizado. As competências exigidas para refletir na ação são bem diferentes daquelas exigidas para refletir sobre a reflexão-na-ação, de forma que se produza uma boa descrição verbal da mesma, e outra coisa é ser capaz de refletir sobre a descrição resultante (*ibid.*). Como destaca PÉREZ GÓMEZ (1997), é “na reflexão-sobre-a-ação que o profissional prático, liberto dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceptuais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática.” (*ibid.*, p. 105).

Esses três processos configuram o pensamento prático do profissional e é através deles que o professor enfrenta as situações divergentes da prática. Esses processos são complementares e não podem estar dissociados. Se o conhecimento-na-ação, por exemplo, for tornando-se mecânico, sem reflexão, o profissional pode começar a reproduzir esses procedimentos de forma automática.

Desta forma, o seu conhecimento prático vai-se fossilizando e repetindo, aplicando indiferentemente os mesmos esquemas a situações cada vez menos semelhantes. Fica incapacitado de entabular diálogo criativo com a complexa situação real. Empobrece-se o seu pensamento e a sua intervenção torna-se rígida.” (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 105-106).

SCHÖN (2000, p. 36) demonstra que o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação fazem parte das experiências cotidianas e que, quando se aprende uma prática profissional, aprendem-se novas formas de utilizar competências que já se possui. Apesar desses conhecimentos práticos poderem se referir a qualquer tipo de atividade prática, o autor ressalta que é necessário reconhecer que o contexto de uma prática profissional é significativamente distinto de outros contextos. Por isso, as funções do conhecer e do refletir na ação variam em práticas profissionais diferentes.

No próprio conceito de profissão está a idéia de uma comunidade de práticos que compartilham competências e convenções de ação, incluindo meios, linguagens e instrumentos distintos (*ibid.*, p. 36). Apesar de os membros de uma profissão se diferenciarem por suas experiências e perspectivas particulares, eles também compartilham um tronco comum de conhecimentos profissionais explícitos que inclui o conjunto de valores, preferências e normas, servindo para interpretar situações práticas, formular objetivos e diretrizes para a ação e determinar o que constitui uma conduta profissional aceitável (*ibid.*, p. 37).

Nessa perspectiva, o professor é considerado um profissional que reflete criticamente sobre a prática (PÉREZ GÓMEZ, 1998a, p. 373) e, a partir dela, desenvolve conhecimentos próprios relacionados ao contexto em que atua, às suas experiências e às suas concepções sobre educação.

### **2.3 Os conhecimentos práticos do professor**

Compreender o conhecimento prático do professor implica reconhecer que a prática educativa está circunscrita a um contexto de atuação e que o professor precisa resolver situações complexas em sala de aula, ou seja, problemas que não podem ser resolvidos através da aplicação de regras ou princípios gerais.

Uma pesquisa de referência no estudo do conhecimento prático do professor foi desenvolvida por ELBAZ (1981), a qual realizou um estudo de caso com uma professora de inglês. A autora parte do princípio de terem os professores uma ampla gama de conhecimentos que guiam o seu trabalho: o conhecimento da matéria; a organização da sala de aula e técnicas de instrução; a estruturação de experiências de ensino e conteúdo curricular; necessidades,

habilidades e interesses dos alunos; as suas próprias metas e objetivos como professores.

Essas categorias referem-se a conteúdos do conhecimento prático do professor, isto é, “coisas que o professor sabe sobre, e coisas que ele sabe fazer” (*ibid.*, p. 47). Estudando esse tema com esta abordagem, a autora percebeu que a discussão dos conteúdos do conhecimento do professor dá uma idéia estática desses conhecimentos, e ela desejava fazer mais do que catalogá-los. Ao contrário, ela gostaria de demonstrar “o conhecimento do professor como algo dinâmico, apoiado em relação ativa com a prática e utilizado para dar forma para esta prática.” (*ibid.*, p. 48).

No início da sua pesquisa, ELBAZ (*ibid.*) partiu da questão “quais são os conhecimentos práticos do professor”, mas percebeu que a resposta a essa pergunta era inadequada para as suas intenções. Refletindo sobre isso, ela escreve:

Isso é surpreendente: nós estamos habituados a falar do conteúdo do conhecimento do professor, sobre informações e habilidades, mas estamos relativamente pouco acostumados a falar do conhecimento como algo ativo, de forma tão evidente que as categorias que vem à mente são mais apropriadas para classificar conteúdo. (ELBAZ, 1981, p. 48).

A partir desses questionamentos, ELBAZ (*ibid.*) formulou novas questões: “como o conhecimento do professor é elaborado?”, “como ele é utilizado?”. A partir das respostas a essas questões, a autora

construiu três categorias de análise do conhecimento prático – seu conteúdo, sua orientação e sua estrutura.

As áreas de conteúdo identificadas por ELBAZ (*ibid.*) referem-se ao conhecimento de si mesmo, conhecimento do próprio meio, conhecimento da matéria, conhecimento do currículo e conhecimento da instrução. As orientações do conhecimento prático referem-se à forma como os conhecimentos práticos são sustentados pelos professores e, nesse aspecto, ELBAZ (*ibid.*) identificou cinco orientações: situacional, pessoal, social, experiencial e teórica.

Na orientação situacional, o professor utiliza seu conhecimento prático para fazer sentido e responder às situações imediatas do ensino. Segundo a autora, o conhecimento prático é “um corpo de conhecimentos orientados para um contexto prático específico” (*ibid.*, p. 53).

A orientação pessoal refere-se à utilização que o professor faz do seu conhecimento para capacitá-lo a trabalhar de formas pessoalmente significativas. Isso engloba a maneira como o professor seleciona e interpreta uma situação. “Esses pontos de vista e as interpretações que eles produzem refletem uma necessidade pessoal para integrar, ordenar e traduzir uma experiência significativa.” (*ibid.*, p. 57).

A orientação social diz respeito às interferências e determinações sociais que influem no trabalho do professor. Segundo a autora, a orientação social engloba tanto as adequações que o professor precisa fazer dos seus conhecimentos em razão das condições e limitações sociais do seu trabalho, como também o papel ativo do professor na estruturação do cenário social de ensino (*ibid.*, p. 49). Essa orientação pode ser vista, por exemplo, na forma como o professor estrutura seus conteúdos para dar conta de interesses e preferências dos alunos.

A orientação experiencial, que se refere à estruturação do conhecimento prático de acordo com as experiências do próprio professor, está implícita nas três categorias anteriores. Apesar disso, ELBAZ (*ibid.*) decidiu colocá-la como uma quarta categoria para reforçar a idéia de como os conhecimentos dos professores estão relacionados às suas experiências. A orientação teórica, segundo a autora, surgiu a partir da análise dos dados e refere-se à utilização pelo professor, de forma explícita, do conhecimento prático para analisar conhecimentos teóricos.

As orientações do conhecimento prático permitem que seja analisada a complexidade do conhecimento do professor. Já a sua estrutura procura mostrar a forma como o professor organiza seus conhecimentos práticos. A autora identificou três níveis relativos à

estrutura do conhecimento prático: as regras práticas, os princípios práticos e as imagens.

As regras práticas referem-se a um enunciado breve e claramente formulado do professor sobre o que fazer em uma situação particular encontrada na prática com freqüência e como fazê-lo (*ibid.*, p. 61). Os princípios práticos são mais amplos do que as regras, transcendendo a sua aplicação a momentos ou situações específicas. Os princípios práticos guiam e justificam as ações dos professores de forma reflexiva.

O terceiro nível, das imagens, é o mais inclusivo dos três. As imagens servem para guiar e organizar o pensamento do professor. Nesse nível costumam ser utilizadas metáforas ou analogias que representem sentimentos, valores, necessidades ou crenças dos professores (*ibid.*, p. 61).

Trabalhos mais recentes sobre os conhecimentos práticos dos professores consideram a pesquisa de ELBAZ (*ibid.*) como referência central da área. Segundo ZABALZA (1994), “Elbaz foi a investigadora que ofereceu uma imagem mais completa e elaborada do conhecimento prático dos professores.” (*ibid.*, p. 53).

Os estudos sobre esse conhecimento confirmam a insuficiência dos modelos da racionalidade técnica para explicar a atuação dos professores. Sobre isso, ZABALZA afirma que:

Os professores não actuam a partir de princípios teóricos gerais derivados de um saber geralmente académico, nem tão pouco actuam a partir de destrezas técnicas adquiridas a um nível geral (como competências genéricas ou como regras e/ou receitas estandardizadas) e descontextualizado. (ZABALZA, 1994, p. 57).

Em trabalhos dessa natureza, é necessário que os conhecimentos práticos sejam vistos a partir da perspectiva dos próprios professores, valorizando e legitimando esses conhecimentos. Segundo ELBAZ (1981, p. 60-61), é muito fácil definir negativamente os conhecimentos práticos, mas, apesar de ser mais difícil, é mais importante definir os conhecimentos dos professores de forma positiva, em termos das características que dão condições para os professores atuarem na prática. Para isso,

... nós devemos considerar o conhecimento prático em uso, incluindo todas as tentativas vagas e desorganizadas de formulações, generalizações grosseiras e segmentos de uma teoria formal trazidas à luz no curso da deliberação sobre um problema. (ELBAZ, 1981, p. 61).

Dar voz ao professor, com a finalidade de investigar como um educador musical orienta a sua prática em sala de aula, implica estudar a prática através do olhar daquele que a realiza: o próprio professor.

Segundo esse referencial teórico, é reconhecida a necessidade de abordar a profissão docente a partir das perspectivas dos próprios professores, dos conhecimentos que são produzidos a começar da prática educativa e para ela.

É necessário que se compreendam os conhecimentos voltados para a própria ação de que os professores se utilizam para resolver as situações singulares, incertas e conflituosas com as quais se defrontam no contexto prático, a fim de construir conhecimentos baseados na reflexão sobre as experiências educativas dos professores.

Para tanto, é preciso “dar voz” ao professor, incentivando-o a refletir sobre a própria prática, visando também a que ele se reconheça como um profissional, cujo conhecimento é influenciado por suas experiências e reflexões (SADALLA, 1998, p. 36).

Nesse sentido, o presente estudo tem o objetivo de investigar os conhecimentos práticos que orientam a prática educativo-musical de professores de música atuantes na rede escolar, procurando desvelar algumas das lógicas que guiam e sustentam as suas ações pedagógicas. Para tanto, partiu-se das reflexões desses professores sobre a própria prática, procurando responder às seguintes questões: Quais são os conhecimentos práticos que orientam o trabalho do professor em sala de aula? Como ele articula esses conhecimentos? Como ele explica e justifica a sua prática pedagógica?

Para responder a essas perguntas, é necessário ouvir os professores, acreditando na possibilidade de aprender com as suas reflexões sobre a prática. Esse foi o referencial que norteou a construção do método desta pesquisa.

## 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

### 3.1 O enfoque qualitativo: estudos de caso

Investigar os conhecimentos práticos do professor de música, a partir da perspectiva do próprio professor, implica a construção de um método coerente com a natureza deste tipo de trabalho. Dadas as características desta pesquisa, optei pela abordagem qualitativa.

Esse modelo de pesquisa surge, fundamentalmente, com a preocupação de “indagar o significado dos fenômenos educativos na complexidade da realidade natural na qual se produzem.” (PÉREZ GOMEZ, 1998b, p. 102). Outra vantagem do uso do enfoque qualitativo para esta pesquisa é que

.... a investigação qualitativa proporciona aos investigadores em educação um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos, possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real, com a subjectividade que estará sempre presente; pela conjugação do rigor e da objectividade na recolha, análise e interpretação dos dados. (PACHECO, 1995b, p. 17-18).

Segundo BOGDAN e BIKLEN (1994), a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela obtenção de dados através da inserção direta do investigador no meio pesquisado; pelo uso de descrições, que permitem a análise dos dados em profundidade, em toda a sua riqueza, preservando-se o seu caráter situacional; pelo interesse maior pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; pela tendência de analisar os dados de forma indutiva, sem partir de hipóteses pré-estabelecidas, sendo as abstrações construídas à medida que os dados vão sendo analisados; pela importância vital ao significado, buscando-se a compreensão das perspectivas dos participantes da pesquisa.

Esse enfoque foi considerado adequado para este estudo tendo em vista que é meu objetivo investigar as orientações do conhecimento prático de professores de música. Valorizo, assim, a perspectiva dos próprios participantes, procurando desvelar as lógicas que guiam e sustentam as suas ações pedagógicas. Isso exige a colaboração entre mim e os professores, que trabalhamos juntos na pesquisa.

Segundo o paradigma da investigação interpretativa, não existe uma realidade exterior a ser investigada por um investigador supostamente objectivo. As realidades são múltiplas e socialmente construídas. Como tal, não há qualquer possibilidade de a investigadora se colocar fora da investigação (VASCONCELOS, 1997, p. 41).

Considerando que o conhecimento prático do professor é pessoal, e que pretendo investigar um grupo de professores, optei pela realização de estudos multicaseos (TRIVIÑOS, 1987, p. 136). Pela quantidade de dados gerados nesse tipo de pesquisa, decidi realizar três estudos de caso, número que tem sido considerado de porte para pesquisas dessa natureza, como no trabalho de THOMPSON (1997). Cada estudo de caso corresponde à investigação sobre o conhecimento prático de um professor de música.

Através dos estudos de caso, preserva-se o que cada caso tem de único, de particular (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 17), sem visar à generalização ou comparação dos resultados. Com isso, não se quer produzir leis ou generalizações, pois existe a convicção de que os fenômenos estudados são sempre, em parte, subjetivos, singulares e mediados pelo contexto (PÉREZ GOMEZ, 1998b, p. 105).

Ainda que nos fenômenos educativos possamos encontrar pontos comuns, elementos convergentes, aspectos que se repetem, as generalizações que forem extraídas de sua compreensão não podem ser aplicadas mecanicamente nem ao conhecimento nem à previsão e controle de outras realidades educativas, outras aulas ou outras experiências. (PÉREZ GÓMEZ, 1998b, p. 104).

Sob esse paradigma de pesquisa, termos como replicabilidade, credibilidade e validade adquirem significados diferentes daqueles da pesquisa experimental, sendo abordados a partir de outras concepções, pressupostos e objetivos (PÉREZ GOMEZ, 1998b, p. 112). PÉREZ GOMEZ (*ibid.*) declara que “parte-se do convencimento

de que a replicabilidade de uma investigação no marco natural e específico de cada realidade educativa não é um objetivo possível, nem sequer desejável” (*ibid.*, p. 112-113), visto que as situações não se repetem de forma idêntica.

Quanto à credibilidade, a consistência dos dados não é obtida através da replicabilidade, e sim, “na comparação permanente das indagações, das inferências provisórias e das hipóteses de trabalho que vão aparecendo como fruto da reflexão, do debate e da comparação” (*ibid.*, p. 113).

A validade interna da pesquisa qualitativa não tem como objetivo principal “estabelecer a correspondência entre os dados e as inferências teóricas, entre a realidade e uma teoria privilegiada que a explica” (*ibid.*, p. 113). Dessa forma, a teoria é construída a partir do diálogo com os dados, surgindo a partir da análise e interpretação dos mesmos.

### **3.2 Seleção dos professores de música**

A seleção dos professores foi realizada com base em três critérios: (1) o interesse e disponibilidade em participar da pesquisa; (2) estar atuando no ensino fundamental como professor específico de

música; (3) ter no mínimo três anos de experiência no ensino de música. Como esta pesquisa investiga o conhecimento prático do professor, ressalto a necessidade de que os professores participantes tenham experiência profissional. Isso porque, segundo LOUREIRO (1997), os três primeiros anos de docência costumam ser marcados por intensas adaptações, fase caracterizada como período de “entrada na carreira”. Assim como na pesquisa de LOUREIRO (*ibid.*), esse critério refere-se a três anos de exercício profissional, “independentemente da aquisição prévia de habilitação profissional.” (*ibid.*, p. 139).

Por questões de tempo para a realização da coleta de dados e custos financeiros, o critério de proximidade também foi utilizado para a seleção dos professores de música participantes, devendo estes estarem atuando em escolas da zona urbana da cidade de Porto Alegre-RS, na qual resido.

### **3.3 Negociações com as escolas e professores**

Inicialmente, procurei localizar professores de música atuando no ensino fundamental. Para esse mapeamento inicial, utilizei contatos pessoais, contando também com a ajuda de colegas da área

para a indicação de professores que pudessem participar da pesquisa. Alguns não foram enquadrados nos critérios de seleção por não terem o tempo de experiência previsto. Também houve o caso de uma professora que não foi convidada a participar do trabalho porque a instituição na qual ela trabalhava não era permitida a observação das aulas por pessoas que não tivessem vínculo com a escola.

Através desses contatos localizei três professoras, as quais foram consultadas quanto ao interesse e à disponibilidade em participar da pesquisa. Expus a cada uma das professoras os objetivos da pesquisa, a necessidade de compromisso e colaboração entre as partes, os procedimentos éticos inerentes ao trabalho, tanto por parte da professora como da minha. Também esclareci às professoras sobre os procedimentos de coleta de dados, ressaltando a necessidade de que elas dispusessem de tempo para as entrevistas, também de as aulas serem gravadas em fita de vídeo, como ainda a necessidade de as entrevistas serem gravadas em fita cassete.

Após o contato prévio com as três professoras, individualmente, entrei em contato com a direção e a coordenação pedagógica das escolas em que atuam. Marquei uma reunião com a equipe pedagógica de cada uma das escolas, na qual expliquei o objetivo e os procedimentos metodológicos do trabalho, além de ter sido entregue uma cópia com o resumo do projeto de pesquisa. Nessa reunião

informei que a professora de música já havia sido previamente consultada sobre o interesse de participar do trabalho, necessitando da autorização da escola para a realização da pesquisa, tendo em vista a necessidade de serem realizadas observações das aulas da professora nas dependências da escola.

Após as três instituições terem concordado com a realização do trabalho, retomei o contato com as professoras, entrando em maiores detalhes sobre a pesquisa, discutindo questões relativas às observações em si, estabelecendo qual seria a série/turma a ser observada e a data do início do trabalho. O principal critério para a escolha das turmas foi o horário das aulas de música, visto que a coleta de dados foi realizada simultaneamente com as três professoras, não podendo, portanto, haver colisão de horários. Quando havia possibilidade de escolha entre uma ou outra turma, a professora era consultada quanto à preferência de turma a ser observada.

Cabe salientar também que foi garantido, tanto para as professoras como para as instituições em que trabalham, o anonimato, sendo utilizados pseudônimos para citar as professoras participantes, os quais foram escolhidos por elas mesmas.

Após esses procedimentos foi iniciada a coleta de dados. Todos esses passos foram seguidos de forma independente em cada um dos três estudos de caso.

### 3.4 A reflexão sobre a prática como forma de conhecer o pensamento do professor: técnicas de pesquisa

Nos estudos sobre o pensamento do professor, os recursos metodológicos devem ser capazes de captar tanto a sua ação como o seu pensamento.

Segundo ZABALZA (1994, p. 31), nesse paradigma de pesquisa deve ser considerado que a atuação do professor é dirigida pelos seus pensamentos. Metodologicamente, isso requer que se tenha acesso aos pensamentos do professor sobre as suas ações pedagógicas. O autor argumenta que, se entendemos o professor como um profissional que sabe o que faz, isso pressupõe que ele, melhor do que ninguém, pode nos esclarecer o porquê das suas ações. “Em poucas palavras, pressupõe aceitar que perguntar-lhe por que é que faz as coisas pode ser um bom método para saber realmente por que é que as faz.” (*ibid.*, p. 34).

Esta pesquisa foi estruturada metodologicamente a partir desses pressupostos, sendo utilizados os procedimentos de observação de aulas e de entrevistas. Como salienta ZABALZA (*ibid.*, p. 34), no plano metodológico, a pesquisa sobre o pensamento do professor vai além do uso de novas técnicas de coleta e análise de dados, sendo o paradigma caracterizado por um novo estilo pragmático de desenvolvimento da investigação:

... a investigação adquire um sentido “iluminativo” e não “avaliativo”; adquire um sentido de “negociação” e não de “imposição” de modelos de recolha, análise e interpretação dos dados; adquire mais um sentido de desenvolvimento pessoal daqueles que estão implicados no processo do que um sentido de generalização dos dados ou estabelecimento de princípios gerais. (ZABALZA, 1994, p. 34).

Como forma de conhecer o pensamento das professoras participantes, utilizei três técnicas de coleta de dados: observação, entrevista semi-estruturada e entrevista de estimulação de recordação, detalhadas a seguir.

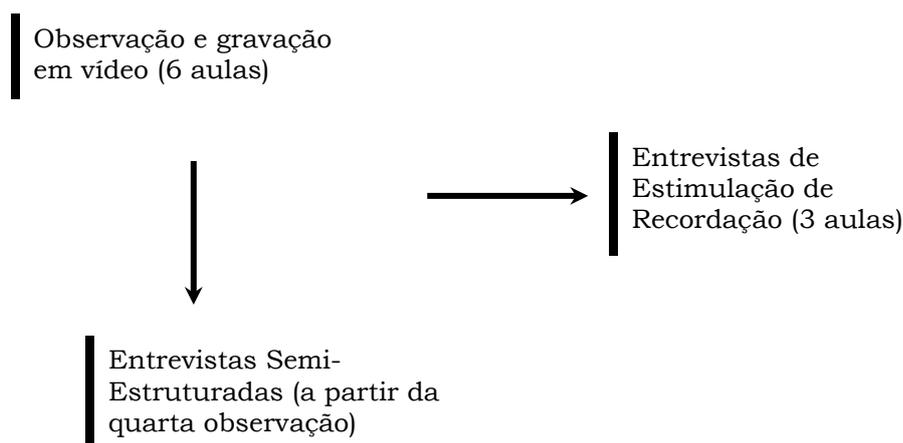


Figura 1: Estrutura da coleta de dados

Inicialmente, observei uma seqüência de seis aulas de música em uma mesma turma, ministradas por cada professora participante, sendo essas aulas gravadas integralmente em vídeo.

Após a observação da quarta aula comecei a fazer as entrevistas semi-estruturadas com cada professora. Concluídas as

observações, realizei três entrevistas de estimulação de recordação com cada uma das professoras participantes.

### 3.4.1 Observação

Os conhecimentos práticos do professor fazem sentido na própria prática, porque são dirigidos pelas suas ações em sala de aula e para elas. Por isso, um estudo sobre esse tema precisa partir da própria aula, isto é, do contexto em que esses conhecimentos emergem e são utilizados pelo professor.

Para investigar as orientações do conhecimento prático do professor, é necessário o uso de técnicas de observação que permitam a análise da prática na situação concreta na qual ela acontece. Como menciona ESTRELA (1992), “as acções dos alunos e professores em situação de aula são apreendidas pela observação directa da aula” (*ibid.*, p. 33). A observação também tem como objetivo “fixar-se na situação na qual se produzem os comportamentos, a fim de se obter dados que possam garantir uma interpretação ‘situada’ desses comportamentos” (*ibid.*, p. 33).

Considero a observação das aulas como necessária na construção do método desta pesquisa porque é através dela que se

poderá conhecer a prática do professor. Como afirma CUNHA (1993), “é na sala de aula que se concretiza o ato pedagógico.” (*ibid.*, p. 356). Além disso, a observação da prática possibilita “saber como o professor manifesta as suas idéias e valores na prática pedagógica” (*ibid.*, p. 355).

Nesse sentido, optei pela observação de uma seqüência ininterrupta de aulas, critério de coleta de dados chamado por ESTRELA (1992) de critério de “continuidade”. Dessa forma evita-se o aparecimento de hiatos e descontinuidades, visto que o processo educativo é ininterrupto por natureza. “É registrando o ‘continuum’ que se obtém a significação” (*ibid.*, p. 33). Quanto ao tipo de observação, optei pela observação naturalista, que se baseia no princípio da acumulação, e não no da seletividade dos dados (*ibid.*, p. 33).

Quanto à forma de observação, considerei a técnica de observação participada, elaborada por ESTRELA (1994), como a mais adequada. Diferente da observação participante, na qual, sob certa forma, o observador participa na vida do grupo que está sendo estudado, “a observação participada corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respectivo estatuto” (*ibid.*, p. 35).

ESTRELA (*ibid.*) considera essa técnica pertinente para aulas práticas, “em que o aluno pode se centrar mais facilmente num determinado trabalho ou material, sem dependência directa da palavra ou da acção do professor” (*ibid.*, p. 35). Considerei-a adequada para o presente estudo porque a natureza da atividade musical permite, em alguns momentos, que os alunos trabalhem sozinhos, possibilitando às professoras citar ou explicar-me espontaneamente, algum aspecto da aula. Logo na primeira aula observada foram expostos para os alunos os motivos da minha presença nas aulas.

A gravação em vídeo foi necessária para este trabalho, tendo em vista a sua utilização posterior em entrevistas de estimulação de recordação, auxiliando a lembrança das professoras sobre os eventos das aulas, conforme foi realizado nas pesquisas de THOMPSON (1997) e de PACHECO (1995b). Segundo PACHECO (*ibid.*), o uso de registros tecnológicos, como a gravação em vídeo, apresenta como vantagens o fato de captar a totalidade da conversação em sala de aula, a visualização dos alunos em diferentes momentos e situações e a possibilidade de fornecer material para tratamento posterior. Como desvantagem, além da seletividade inerente ao recurso, o uso da filmadora pode coibir a ação do professor ou dos alunos, visto ser um elemento estranho ao ambiente de sala de aula (*ibid.*, p. 91). No caso desta pesquisa, esse recurso era absolutamente imprescindível para

que eu tivesse acesso aos pensamentos das professoras sobre as suas práticas, através das entrevistas de estimulação de recordação.

No contexto deste trabalho, o objetivo central das observações foi a realização da filmagem das aulas para as entrevistas de estimulação de recordação. Por isso, não houve a preocupação de contrapor as análises das professoras com as observações. Isso porque se deve considerar a observação “como um processo seletivo que pode distorcer a realidade, pois observar é mediatizar, é representar a realidade que se pretende estudar” (*ibid.*, p. 90). Quanto a esse aspecto, deve ser considerado que a própria maneira de descrever uma aula está relacionada com as concepções de quem as observa, pois cada um percebe a realidade de maneira pessoal. Como o objetivo desta pesquisa é dar voz às professoras, investigando as orientações dos seus conhecimentos práticos, apenas as entrevistas foram utilizadas na análise dos dados.

Apesar de as observações das aulas servirem apenas para possibilitar as entrevistas de estimulação de recordação, considerei importante que essas observações fossem realizadas por mim. Isso porque elas permitem que eu tenha uma visão contextualizada do trabalho das professoras, o que era fundamental no momento das entrevistas.

Seguindo orientações dadas por THOMPSON (1997), os motivos para limitar a fase inicial a observações foram: familiarização com o

contexto social antes de começar uma investigação mais direta com as entrevistas; gerar conjecturas sobre quais seriam as concepções dos professores e direcionar melhor as entrevistas (*ibid.*, p. 15).

Para a gravação das aulas foi utilizada apenas uma câmera de vídeo, sendo a filmagem realizada por mim. Para que eu não perdesse a mobilidade em função da filmagem, a câmera foi colocada sobre um tripé, permanecendo, na medida do possível, na mesma posição do início ao final da aula.

Quanto ao ângulo de filmagem, nem sempre o tamanho da sala de aula permitiu que fosse enquadrado todo o ambiente, mas procurei focalizar o professor, de frente, e os alunos, de costas ou de lado, como sugerido por PACHECO (1995b), a fim de não interferir tanto nos comportamentos dos alunos em razão da filmadora.

As entrevistas é que me permitiram ter acesso aos pensamentos das professoras. Por isso, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e entrevistas de estimulação de recordação.

### 3.4.2 Entrevista semi-estruturada

A técnica de entrevista do tipo semi-estruturada foi utilizada por permitir que certas questões sejam aprofundadas, de acordo com as próprias respostas dos professores. Segundo CUNHA (1989), a entrevista semi-estruturada permite “captar ao máximo a fala do professor e, através dela, captar o sistema de valores, as representações e os símbolos próprios de uma cultura ou sub-cultura, inclusive as de conteúdo afetivo” (*ibid.*, p. 54).

As entrevistas semi-estruturadas, realizadas individualmente com cada professora, visaram à obtenção de informações de caráter genérico sobre os seguintes temas (*ver* Anexo 1):

- 1 - Contextualização da aula de música na escola observada. Nessa temática procurei conhecer a perspectiva da professora sobre as funções que a aula de música desempenha na Instituição, como é vista pela comunidade escolar e as exigências/influências de diretores e coordenadores sobre o seu planejamento. Dentro desse tema, procurei também saber sobre o histórico da aula de música na Instituição, as atividades musicais desenvolvidas pela escola, a estrutura curricular, infra-estrutura e experiência pessoal da professora na sua escola.
- 2 - Formação da professora. Com esse tema tive o objetivo de conhecer a formação musical e pedagógica da professora, os

estudos teóricos, as vivências musicais e a prática pedagógica da profissional investigada.

3 - Caracterização da turma ou grupo observado. Aqui busquei saber como a professora vê a turma ou grupo observado em relação à disciplina, aprendizagem musical, características peculiares da turma, semelhanças ou diferenças em relação a outras turmas em que a professora leciona e como ela vê a relação dos alunos com a aula de música.

4 - Concepções pedagógico-musicais. Esse tema propiciou-me o conhecimento de como a professora justifica a sua prática em relação às funções do professor de música na escola, os objetivos gerais do ensino de música, as atividades e conteúdos que a professora considera relevantes e os critérios de que se utiliza para selecionar o repertório utilizado em suas aulas.

Essas entrevistas foram transcritas literalmente e analisadas durante o processo de coleta de dados, a fim de que pudessem ser levantadas questões para as entrevistas seguintes.

É importante salientar que nessas entrevistas as práticas por mim observadas não foram focalizadas, o que foi reservado para as entrevistas de estimulação de recordação.

### 3.4.3 Entrevista de estimulação de recordação

A entrevista de estimulação de recordação consiste na técnica de realização de entrevista enquanto o professor assiste à sua própria aula em vídeo. Mediante as imagens assistidas, o professor “recorda-se do que se passa e tenta analisar a prática através do seu próprio discurso reflexivo e introspectivo” (PACHECO, 1995b, p. 74). Esse discurso reflexivo, no contexto desta pesquisa, refere-se ao processo de reflexão-sobre-a-ação, explicado anteriormente, isto é, à reflexão-sobre-a-ação como aquela reflexão que acontece depois da ação, sem uma conexão direta com a ação presente (SCHÖN, 2000). Considero esse procedimento adequado tendo em vista que no processo de reflexão-sobre-a-ação

... são postas à consideração individual ou colectiva não só as características da situação problemática, mas também os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e de definição do problema, a determinação de metas, a escolha de meios e, o que na minha opinião é o mais importante, os esquemas de pensamento, as teorias implícitas, as convicções e formas de representar a realidade utilizadas pelo profissional quando enfrenta situações problemáticas, incertas e conflituosas. (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 105).

Essa técnica tem sido bastante utilizada nas pesquisas sobre o pensamento do professor, com o objetivo de investigar como os professores tomam decisões e processam informação em uma situação interativa. Segundo PACHECO (1995b, p. 74), a referida

técnica é utilizada porque é impossível conhecer o pensamento do professor no momento em que ele está dando aula, devido à organização e funcionamento do espaço da sala de aula.

Refletindo sobre a aula através da técnica de estimulação de recordação, o professor pode expor, explicar e interpretar a sua ação cotidiana em sala de aula. Na pesquisa de ZABALZA (1994) foram utilizados os diários<sup>10</sup> dos professores para analisar os seus conhecimentos práticos. Sobre isso, o autor declara que

Ao narrar a sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da actividade profissional (a descrição vê-se continuamente excedida por abordagens reflexivas sobre os porquês e as estruturas da racionalidade e justificam que fundamentam os factos narrados). Quer dizer, a narração constitui-se em reflexão. (ZABALZA, 1994, p. 95).

Na pesquisa de ZABALZA (1994), os dados foram obtidos através da reflexão dos próprios professores sobre as suas aulas, como é proposto neste trabalho. O autor explica que toda a sua concepção de didática “está construída sobre o princípio da reflexão e sobre o que isso implica quando se considera o professor e os alunos como agentes conscientes do processo instrutivo (*ibid.*, p. 95).

O que diferencia o trabalho de ZABALZA (*ibid.*) é que na sua pesquisa as reflexões dos professores são escritas em forma de diário,

---

<sup>10</sup> Apesar de no Brasil o termo “relatório” ser mais utilizado do que o termo “diário”, optei por manter a terminologia utilizada por ZABALZA (1994).

enquanto neste trabalho são expostas oralmente pelas professoras nas entrevistas. Apesar dessa diferenciação, acredito que os argumentos utilizados pelo autor para validar o conteúdo das reflexões dos professores também se aplicam a esta investigação.

Segundo ZABALZA (*ibid.*), é importante que o diário seja utilizado como instrumento de desenvolvimento profissional, sem finalidades de avaliação da prática do professor que possa lhe trazer conseqüências (positivas ou negativas), pois isso poderia comprometer a sua validade. Além disso, a garantia de anonimato dos professores é importante no que se refere à confiabilidade dos dados (*ibid.*).

Quanto aos critérios para a seleção das três aulas que seriam observadas pelo professor na entrevista de estimulação de recordação, foi utilizado o sorteio. Esse procedimento para a seleção das aulas segue o princípio de amostragem aleatória, descrito por COHEN e MANION (1985).

Nessas entrevistas, realizadas separadamente com cada professora, ela pôde assistir a cada uma das aulas sorteadas, em todo o seu conteúdo e seqüência. Em cada sessão de entrevista foi assistida a uma aula, totalizando três sessões com cada professora.

Nas entrevistas foram discutidas, essencialmente, questões relacionadas com os eventos específicos da aula observada, mas

questões subsidiárias que surgiram no decorrer da entrevista também foram consideradas (*ver* Anexo 2).

As questões norteadoras da entrevista foram de caráter aberto, do tipo: “O que você pensa sobre a sua aula”; “O que você pode dizer sobre essa aula” ou “Como você vê essa aula de música?”. Além disso, orientei as professoras de que poderiam interromper a reprodução da fita de vídeo a qualquer momento para falar sobre questões que considerassem relevantes.

No decorrer da entrevista também foram feitas algumas perguntas de caráter aberto. Em três momentos – início, meio e final da aula, questioneei a professora sobre como ela percebia os alunos naquele momento da aula, como descreveria a sua atuação na aula, se as atividades desenvolvidas haviam sido planejadas anteriormente e o que a preocupava naquele momento da aula.

Tanto nas entrevistas semi-estruturadas quanto nas entrevistas por estimulação de recordação, procurei não limitar as respostas das professoras, deixando-as expor suas idéias livremente, colocar seus argumentos, esclarecer conceitos e perspectivas sobre o seu trabalho. Outra preocupação de minha parte na realização das entrevistas foi a de que os professores se sentissem à vontade, que não se sentissem interrogados.

Um cuidado importante na realização das entrevistas, ressaltado por PACHECO (1995b, p. 89), é que nesse tipo de trabalho é importante que o pesquisador saiba escutar, saiba responder e saiba dar pistas, não induzindo as respostas e explorando a consistência e a coerência das idéias dos professores. Esse procedimento de não conduzir os temas na entrevista permite que seja analisado

... que tipo de “seleção de acontecimentos” fazem os professores que participam da experiência: qual é o aspecto da dinâmica das suas aulas e da sua própria experiência profissional, que destacam (pelo menos implicitamente, já que a narração é centrada nela) como mais relevantes na aula. (ZABALZA, 1994, p. 104).

Dessa forma, as próprias professores selecionaram os aspectos a serem abordados, considerando-se que a própria seleção de temas ou momentos da aula já revelam dados significativos sobre os seus conhecimentos práticos. Segundo CUNHA (1993), quando os elementos constitutivos da verbalização do professor não são previamente encaminhados pelo pesquisador, “o discurso do professor indica um valor. O fato dele salientar alguns aspectos e silenciar outros, leva a crer que há significados próprios subjacentes às suas palavras” (*ibid.*, p. 359).

Os horários para a realização das entrevistas (semi-estruturadas e de estimulação de recordação) foram agendados de acordo com a disponibilidade das professoras. Por questões de tempo,

foram necessários dois ou quatro encontros com cada professora para a conclusão das mesmas (*ver* Anexo 3).

Através dessas técnicas de coletas de dados, acredito que é possível conhecer os pensamentos das professoras sobre a própria prática, porque, como afirma CLANDININ (1985), o discurso e a reconstrução da experiência pelos professores podem revelar os seus conhecimentos práticos, pois este é um conhecimento “formado e baseado na narrativa da experiência” (*ibid.*, p. 363), idéia que permeou toda a construção desta pesquisa.

### **3.5 Síntese dos procedimentos da pesquisa**

Em síntese, os procedimentos da pesquisa foram os seguintes:

- a) Localização e seleção de três professores de música que atendessem aos critérios de seleção estabelecidos para essa pesquisa.
- b) Consulta às professoras selecionadas sobre o interesse e disponibilidade em participar da pesquisa.
- c) Negociação com a direção e a coordenação pedagógica das escolas em que cada uma das professoras atuava, visando a

obter o consentimento para a realização da pesquisa nas dependências da instituição.

- d) Novo contato com as professoras, que foram esclarecidas sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa. Nessa ocasião, também foi selecionada a turma que seria observada e combinada a data para o início das observações.
- e) Início das observações das aulas de cada professora, sendo observada uma seqüência de seis aulas.
- f) Após a observação da quarta aula, foram iniciadas as entrevistas semi-estruturadas com cada professora.
- g) Finalizadas as observações e as entrevistas semi-estruturadas, foram realizadas três sessões de entrevista de estimulação de recordação com cada professora.

### **3.6 Procedimentos de análise dos dados**

Na análise de discursos de professores, BRESLER (1993) salienta que “quando o professor não é o autor, mas é a fonte central de dados, a validade e a ética requerem que ele/ela leia o manuscrito final e integre seus comentários. Por conseguinte, esse é um forte

compromisso para apresentar questões de pesquisa com as visões, crenças e perspectivas dos professores” (*ibid.*, p. 8).

Conforme as recomendações éticas de BRESLER (1995, p. 35), havia sido previsto que, após a transcrição, todas as entrevistas seriam lidas pelas professoras participantes da pesquisa, sendo-lhes permitido fazer revisões das suas falas, caso assim o desejassem, o que não foi possível em razão do período em que isso teria que ser feito: as férias escolares. Decidi então dar a cada professora, para leitura e discussão, o capítulo correspondente ao seu estudo de caso, a fim de ouvir suas sugestões e opiniões sobre as minhas análises e interpretações dos dados. Com esse procedimento, abro a possibilidade de uma análise negociada das entrevistas com as professoras, conforme é sugerido por ZABALZA (1994) em seu trabalho com os diários dos professores.

Ao finalizar a coleta de dados, organizei todo o material das entrevistas sob a forma de três cadernos, cada um correspondendo a um estudo de caso. Iniciei, então, o processo de análise das entrevistas. Segundo BOGDAN e BIKLEN (1994), a análise é o processo de busca e de organização sistemática dos dados coletados, “com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (*ibid.*, p. 205).

A operação intelectual básica de uma análise qualitativa de materiais de entrevista, conforme ALBARELLO et al. (1997, p. 118), consiste em descobrir categorias, definindo suas propriedades específicas, de forma que permita a construção de um sistema ou um conjunto de relações entre essas classes.

Quanto aos procedimentos de análise, foram seguidas as etapas sugeridas por ALBARELLO et al. (*ibid.*). Segundo os autores:

Trata-se, em primeiro lugar, de descobrir o material, de forjar ou testar um fio condutor atribuído à análise (sob forma de grelha de análise<sup>11</sup>) (etapa 1), de, seguidamente, proceder a uma comparação sistemática do material graças a essa grelha (etapa 2) e de, finalmente, validar diversas hipóteses e interpretações forjadas no decurso da análise (etapa 3). (ALBARELLO et al., 1997, p. 124-125).

No início do processo de análise das entrevistas, realizei diversas leituras exploratórias das mesmas, a fim de garantir uma visão contextualizada de seu total conteúdo. Em seguida, concomitante a uma nova leitura dos dados, fui anotando, em uma folha à parte, palavras-chave relativas ao conteúdo das entrevistas, obtendo uma listagem dos temas abordados pelas professoras (*ver* Anexo 4). Esse procedimento foi repetido para cada um dos estudos de caso.

---

<sup>11</sup> No português de Portugal, os autores utilizam a expressão “grelha de análise” para referir-se ao sistema de categorias de análise dos dados. Neste estudo, entretanto, utilizo a expressão “esquema de análise”, a qual considerei mais adequada para uso no Brasil.

Para fazer essa listagem inicial dos temas, não me baseei em categorias pré-estabelecidas. Esse processo, que ALBARELLO et al. (*ibid.*, p. 120) chamam de “descrição analítica”, consiste na descoberta indutiva, pelo pesquisador, das categorias e suas relações. Segundo os autores, esse procedimento evita que o analista parta de raciocínios preconcebidos.

Este tipo de análise relaciona-se, pois, com a sociologia compreensiva, na medida em que esta se esforça por reconstituir, pela interpretação, o significado visado pelos actores em situação, em que se trata de desvendar os sentidos de uma situação ou de uma acção, a fim de explicar posteriormente as suas causas ou efeitos. (ALBARELLO et al., 1997, p. 121).

Feita essa listagem de temas, parti para a elaboração de um esquema de análise dos dados. Para tanto, a listagem obtida na fase anterior foi reorganizada em categorias e subcategorias. Nessa reorganização dos temas foram então incluídas algumas categorias pré-existentes, derivadas do referencial teórico desta pesquisa.

As categorias utilizadas referem-se às três orientações do conhecimento prático encontradas por ELBAZ (1981): orientação pessoal, orientação social e orientação situacional, as quais considerei adequadas para a interpretação dos dados obtidos, visto que as orientações experiencial e teórica não foram focalizadas nos discursos das professoras.

Além das três categorias, citadas acima, utilizadas com base no referencial teórico sobre as orientações do conhecimento prático de ELBAZ (1981), a partir da análise dos dados, percebi a necessidade de incluir outras categorias que incluíssem temáticas sobre a formação do professor, focos do discurso sobre a prática e suas trajetórias profissional e pessoal.

Essas categorias foram colocadas em um primeiro nível, mais amplo, dos esquemas de análise, e as palavras-chave listadas anteriormente foram analisadas e enquadradas nessas categorias. Isso foi feito em razão dos objetivos da pesquisa e com a finalidade de dar uma certa unidade às interpretações dos dados em cada um dos estudos de caso.

Esse procedimento resultou em três esquemas de análise, um para cada estudo de caso, em que as categorias mais amplas são as mesmas nos três casos, e as subcategorias variam de acordo com os temas listados anteriormente para cada um dos estudos (*ver* Anexo 5). Elaborados esses esquemas, os dados foram retomados e o seu conteúdo, indexado, anotando-se na margem dos “cadernos”<sup>12</sup> a categoria correspondente a cada parte do texto.

---

<sup>12</sup> O Caderno 1 (C1) refere-se ao estudo de caso nº. 1 – professora Marília; o Caderno 2 (C2), ao estudo de caso nº. 2 – professora Madalena e o Caderno 3 (C3), ao estudo de caso nº. 3 – professora Rose.

Feito isso, iniciei o processo de redação dos resultados da pesquisa, apresentando cada estudo de caso individualmente. Cada um deles inicia por uma apresentação da professora, das suas trajetórias. A seguir, foi realizada uma descrição de como ela concebe o ensino de música. Na parte seguinte foram analisadas, respectivamente, as orientações pessoais, sociais e situacionais dos seus conhecimentos práticos. No final, faço uma síntese do caso, destacando também como as três orientações são articuladas pela professora na sua prática educativa.

Com a finalidade de tornar o texto mais fluente e preciso, as citações das falas das professoras passaram por uma textualização<sup>13</sup>, visto à “necessidade de reformular a transcrição integral para torná-la compreensível à leitura.” (GATTAZ, 1996, p. 136). A textualização das transcrições foi realizada por mim e, para garantir sua confiabilidade, os textos foram lidos pelas professoras antes da conclusão do trabalho.

---

<sup>13</sup> “A textualização deve ser uma narrativa clara, onde foram suprimidas as perguntas do entrevistador; o texto deve ser ‘limpo’, ‘enxuto’ e ‘coerente’ (o que não quer dizer que as *idéias* apresentadas pelo entrevistado sejam coerentes); sua leitura deve ser fácil, ou compreensível, o que não ocorre com a transcrição literal” (GATTAZ, 1996, p. 135).

## 4 A PRÁTICA EDUCATIVA DE MARÍLIA:

### ESTUDO DE CASO Nº. 1

#### 4.1 Trajetórias da professora: “é com a criança que a gente aprende”

Marília é professora de música há mais de 25 anos, atuando na pré-escola e nas séries iniciais. Suas primeiras atividades docentes foram como professora particular de piano.

Eu comecei a dar aulas de piano nas casas, aos 18 anos, e sempre fui atrás. Comecei com colégios pequenos, maternal, que eram turmas menores, crianças pequenas... Foi uma caminhada, um crescendo que me deu essa experiência toda. Hoje eu me acho uma pessoa bem competente no que faço. Foi uma coisa que eu procurei muito, não ganhei nada de “mão beijada”, eu tive que ir atrás, mas acho que tudo isso valeu a pena porque acho que hoje eu entendo bem o meu trabalho. (C1, p. 96).

Formada no curso de graduação em piano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, completou sua formação participando de cursos de férias para professores. Além disso, aprendeu muito

com uma colega experiente, que lhe ensinou como trabalhar com o método Orff. Para Marília, a partilha de experiências com outros profissionais da área sempre foi essencial para a sua formação. Segundo ela, o gosto de dar aula, as partilhas de experiências com colegas e alunos, enfim, a prática em sala de aula é que fizeram o seu trabalho crescer. Marília resume:

Eu sempre tive pessoas junto comigo e acho que é isso que enriquece o trabalho da gente. E a partir da prática, porque é com a criança que tu aprendes, é essa troca que te faz crescer. (C1, p. 96).

Atualmente em final de carreira, pensando em se aposentar, Marília se vê como uma profissional competente, que sabe o que faz. Após a aposentadoria, ela conta que deseja retomar suas atividades como musicista.

A professora Marília avalia sua trajetória como uma caminhada constante, em um processo de tomada de consciência sobre o valor do seu trabalho: “Acho que com o tempo eu fui me dando conta da importância do meu trabalho, fui vendo como eu ajudei as crianças e como foi importante pra mim” (C1, p. 93).

## 4.2 A aula de música para Marília: “quem tem que fazer são as crianças”

O objetivo central das aulas de música para Marília é musicalizar a criança. Segundo ela, isso é feito através de três atividades:

Primeiro a gente faz a atividade prática, eu ensino as notas, eles tocam xilofones, flautas, piano, teclado... Tento fazer a leitura musical com eles. Outro tipo de atividade é cantando, porque a gente sabe que quando a criança canta, vai desenvolvendo o ouvido, e é muito importante cantar. Por isso eu começo sempre com o canto, depois passo mais para a leitura das notas. E outra atividade é a audição. Eu acho que a gente tem que ouvir, analisar tipos de músicas, que tipo de instrumentos a gente pode usar. Se a gente vai querer fazer, por exemplo, uma música lenta, triste, que tipo de instrumentos que a gente usa, que tipo de andamento. Eu trabalho tudo isso com as crianças, o objetivo é esse. (C1, p. 88-89).

Segundo Marília, as aulas de música devem focalizar o aluno. A criança é vista como um ser ativo, que interage diretamente com o conhecimento musical e aprende com essa interação.

Eu acho que a criança aprende música brincando. Na pré-escola, brincando, ela começa a tocar, começa a dançar, ela canta. [...] Dançando, assobiando, ela tocando, vai brincando e vai manuseando os instrumentos. É assim que ela aprende música. A criança vai experimentando o som, vai se dando conta. É ela que tem que se dar conta. Tem que partir da criança. (C1, p. 110).

Dando aula, Marília foi percebendo o que é importante para a criança. Para ela, a experiência de trabalhar com a criança é que lhe permitiu compreender a sua prática, lhe deu o *know how* de saber o que está fazendo em sala de aula.

Nesses anos todos, fui notando que eu não me dava conta de que as crianças estavam do meu lado, soprando uma flauta, só o ritmo da música, e que elas estavam aprendendo. Eu não me dava conta de como era rápido. Porque a criança tem essa coisa boa, que parece que está fazendo outra coisa, mas está ouvindo o que tu estás dizendo. Ela está ouvindo aquela música e dali a pouco tu te viras, vais ver e ela está lá tentando tocar aquela música que a gente acabou de cantar. A criança sempre parece que está brincando, no entanto, depois tu vês que ela não está só brincando, ela está aprendendo junto. Muitas crianças me surpreenderam com isso. E como é bonito isso! (C1, p. 92).

Assistindo a suas próprias aulas no vídeo, Marília concentrou sua atenção nas ações das crianças, analisando seus comportamentos no decorrer da aula. Em vários momentos, a professora interrompeu a reprodução da aula e analisou a forma como os alunos estavam interagindo com o conhecimento musical. Considerando a curiosidade e a vontade de tocar instrumentos como naturais da criança, Marília se encantava com suas ações: “olha só que bárbaro, todos eles tocando, um ouvindo o outro.” (C1, p. 46).

Marília ministra suas aulas em uma sala de aula equipada com xilofones, metalofones, um piano, um teclado, flautas doces e uma variedade de instrumentos de percussão de som indeterminado. Para

ela, o sucesso da aula de música depende muito dos materiais disponíveis:

Com esses instrumentos que eu tenho, xilofone... quem não gosta? [...] Esse material é extremamente didático, acho que a criança que consegue ter um instrumento como o xilofone consegue ver as teclas, o nome das notinhas escrito... começa a brincar, faz intervalos e toca, começa a sentir, a ouvir o som. Eu acho que esse é o material que chega mais perto da criança. (C1, p. 45).

Além dos instrumentos musicais que, segundo Marília, por si só motivam os alunos para a aula de música, ela considera a sua própria influência sobre as crianças:

Eu adoro tocar, adoro escutar, então eu passo isso pra eles. Eu adoro tocar também! Adoro ouvir os instrumentos, mostrar pra eles, então eu acho que eles vêem isso. Eu sou assim! Aí eles querem fazer também. (C1, p. 47).

Avaliando uma das aulas assistidas no vídeo, no final, Marília fala: “Eu consegui atingir, assim, aquela coisa da pessoa querer fazer. Não tinha ninguém querendo fugir, ou querendo inventar desculpa para sair ou querendo fazer outra coisa. Eu achei que todos estavam bem interessados.” (C1, p. 74).

### 4.3 Os conhecimentos práticos da professora

#### 4.3.1 A orientação pessoal: “a música é uma arte muito abstrata”

Para Marília, o mais importante da aula de música é a experiência musical direta, cantando ou tocando um instrumento musical. A ênfase em uma ou outra atividade varia de acordo com a faixa etária dos alunos.

Até a primeira série, a gente mais canta, dança... Faz e sente a música no corpo. A partir da primeira série eu começo a sugerir, a mostrar que a música também tem uma simbologia, como as letras. Quando eles vão se alfabetizar no colégio é a mesma coisa. Eu começo a mostrar pra eles também. [...] Quando chega na terceira, é quando eles começam a tocar os instrumentos. Então eu começo a falar nas notas, a gente canta, a gente lê as partituras, começa a tocar no piano, no xilofone. (C1, p. 4-5).

No caso da turma observada, de terceira série, a atividade de tocar os instrumentos musicais disponíveis é o que a professora chama de “a ferramenta”, “a maneira de manusear a música” (C1, p. 19). Isso porque, para Marília, a música é “uma arte muito abstrata” e “ouvindo o som, tocando, cantando” pode-se torná-la mais concreta para os alunos.

Além das atividades de tocar instrumentos musicais, Marília considera importante que os alunos aprendam a ler partituras. Ela

explica que ler música é como na alfabetização, “uma descoberta da leitura de códigos que eles vão poder tocar.” (C1, p. 100).

Conhecimentos sobre história da música também são considerados importantes porque permitem que a criança escute música de outra maneira.

Eu acho que se tu consegues distinguir se uma música é mais antiga, se é mais moderna, que tipo de música é essa, se foi feita para uma igreja, se foi feita para tocar na rua... a criança pode perceber mais coisas e vai gostar muito mais de ouvir, porque ela vai perceber essas coisas todas. [...] Se tu sabes de onde as coisas vieram, tu entendes tudo melhor. (C1, p. 36-37).

Apesar de considerar importante o conhecimento sobre história da música, Marília não desenvolve um trabalho desse tipo com os seus alunos, porque considera que o tempo das aulas é muito curto para isso.

Quanto ao repertório musical, Marília utiliza tanto músicas “populares” como músicas “clássicas” em seu trabalho. Para a professora, a música “clássica” tem maior valor, mas “as músicas que tocam no rádio e na televisão” podem servir como um recurso para despertar o interesse da criança.

A estratégia é partir do que eles já conhecem, mesmo que seja uma música velha, como essa do *Mamonas*<sup>14</sup>. Mas fica aquela coisa de tocar uma música que eles escutaram no rádio. E depois que eles tocam a primeira música, eles vêem que entenderam. Tu dás um impulso, e em seguida eles vão querer tocar muito mais músicas e

---

<sup>14</sup> Grupo musical “Mamonas Assassinas”.

melhores. A estratégia é começar com uma música bem perto deles, uma música fácil para eles. Dali em diante eles começam a te pedir as músicas melhores. (C1, p. 18).

Além das “músicas que tocam no rádio”, Marília também se utiliza de “músicas folclóricas” para iniciar o seu trabalho. Ela considera as canções folclóricas como “o chão das crianças”.

Eu acho que principalmente música folclórica e música clássica são mais importantes do que a música que eles estão ouvindo todo o dia, no rádio. Muitas vezes é bom, mas eu não acho importante porque eles escutam igual. A mídia está aí, mas o que a gente quer é que eles gostem de todo o tipo de música, principalmente clássica também. (C1, p. 111).

Essas orientações pessoais podem ser entendidas como a essência da prática pedagógica de Marília. São valores construídos ao longo de sua vida, pessoal e profissional, que permeiam o seu trabalho. No entanto, como esses valores não têm sido abordados criticamente como referência à compreensão da prática realizada, tornam-se, na maioria das vezes, verdades incontestas. Por isso, essas questões não são o foco principal do discurso da professora sobre a sua prática. Apesar de essas concepções e valores estarem sempre presentes na prática, aparecem de forma implícita no seu discurso.

#### 4.3.2 A orientação social: “muitas vezes as crianças me dão dicas do que trabalhar”

Para sustentar seus conhecimentos práticos, Marília utiliza-se, principalmente, de orientações sociais. Essas orientações dividem-se em duas categorias: os conhecimentos sobre os alunos e sobre o contexto escolar no qual atua.

O gosto dos alunos pelas aulas é um tema abordado com frequência pela professora. Ela deseja que os alunos gostem de música, gostem das aulas, gostem de tocar instrumentos musicais e gostem de ler partitura. Marília considera o interesse dos alunos pela música como algo da própria natureza da criança.

Tu vê, eles não querem nem levantar do lugar para não perder o instrumento. Eles ficam rodeando. O teclado, os xilofones... Eles ficam pulando ali em volta para não perder o lugar, para não perder o instrumento. A gente vê como eles gostam, não é? (C1, p. 2).

A partir desse interesse da criança pela música, o discurso da professora revela que, para ela, a aprendizagem é uma consequência natural do trabalho.

Desde pequenos, eles estão sempre cantando e chega uma hora em que a criança quer ver como é que se toca, como é que se faz música. E esse estalo dá bem nessa faixa de idade aí. Eles começam a perceber, até pela maneira como eu toco junto com eles, que não é tão difícil assim tocar música. (C1, p. 2).

A aprendizagem é vista pela professora como um “processo de descoberta da criança”. A criança vai descobrindo as possibilidades que o próprio material musical lhe oferece. Para haver aprendizagem, um ambiente musical rico que dê oportunidades para que a criança se desenvolva parece ser o aspecto mais importante.

Eles começam brincando naqueles xilofones e começam a ver como é fácil. Fica mais concreto para eles com os metalofones e xilofones. Fica menos abstrato. E depois do xilofone, eles começam a achar que dá para tocar piano ou flauta também. Então começa a dar aquela vontade de tocar e de ler as músicas. Eles gostam de ler músicas também. Tanto é que quando eles têm instrumento, eles me pedem as partituras para levar para casa. (C1, p. 3).

Os interesses dos alunos vão conduzindo o trabalho. Enquanto alguns tocam xilofones ou metalofones, outros mostram curiosidade em saber como se toca flauta ou piano. A partir disso, a professora vai ensinando as notas musicais em outros instrumentos para aqueles alunos que mostraram interesse.

Eles chegam e dizem: “e na flauta, como é que a gente pode tocar?”. Eles começam a tocar na flauta e começam a procurar as notas, daí eles começam a me perguntar: “como é o dó, como é o... mas eu não sei tocar nada na flauta!”. No xilofone está ali escrita a nota, então eles começam a ler, começam a se lembrar: “ah, eu posso tocar o *Dó, ré, mi fá*<sup>15</sup>, eu posso tocar o *Marcha Soldado*, eu posso tocar o *Cai, cai, balão*”. Eu ensino no piano, eles olham as notas, a gente começa a cantar. E na flauta, não, então eles começam a experimentar e não sai o som que eles querem. Daí eles começam: “ah, mas eu não sei tocar nenhuma música na flauta!”. Aí eu digo que na flauta a gente pode tocar todas também: “vamos começar com o dó, que vocês já conhecem o dó”. Aí eu começo

---

<sup>15</sup> Melodia da canção folclórica *Havia um Pastorzinho*.

com o dó, ré, mi, ou com o dó, si, lá, sol. Começo a mostrar pra eles, porque eles começam a pedir, começam a experimentar e não conseguem tocar. (C1, p. 5).

Nesse processo de experimentação, a inibição é vista pela professora como a principal causa de problemas de aprendizagem. Na concepção de Marília, para aprender, a criança precisa experimentar, precisa manusear o instrumento. Se isso não acontece, a aprendizagem também não ocorre.

No início existe uma ansiedade dos alunos: “será que eu vou conseguir tocar?”. Aí eles começam a conseguir tocar um trequinho... e se acalmam. No momento em que eles tocam um trequinho que seja, eles vêem que são capazes, que estão entendendo. Já ficam loucos para tocar toda a música. Acho que é uma ansiedade normal do ser humano, aquele desafio que tu lanças, que mexe, que desacomoda... E em seguida a pessoa consegue tocar um pouco e vê que ela pode. (C1, p. 78).

A partir dessa idéia, a professora desenvolveu uma série de estratégias para lidar com essas situações. Marília observa que quando uma criança vê a professora ou o colega tocando, sente vontade de tocar junto e aproveita isso nas aulas.

Segundo ela, as crianças sempre têm essa curiosidade, querem acompanhar, não conseguem ficar longe, algumas acompanham com o pé, depois querem pegar um instrumento e tocar junto. Marília afirma que “a música tem isso, eles ficam ali junto, ouvindo e querendo tocar contigo. Isso que é bacana na aula em grupo, se um ou dois tocam, eles já começam a querer tocar junto: deixa eu experimentar também!” (C1, p. 12).

Outra forma de engajar os alunos nas atividades encontrada por Marília é valorizando o que eles já sabem. Segundo ela, a criança vê que o colega está conseguindo tocar e sente-se motivada para tentar também. Os alunos que já estão tocando com maior desenvoltura são convidados a fazê-lo para a turma. Para Marília, é importante que a criança se sinta tranqüila para tocar para os colegas, porque “quando um começa a tocar mais um pouquinho, aí ele não se sente exposto ao grupo.” (C1, p. 24). Quando uma criança consegue tocar, os colegas percebem que o que foi proposto está ao alcance deles, que também podem conseguir, que não é muito difícil, é “uma coisa na altura deles” (C1, p. 25). Assistindo a uma das aulas, Marília comenta o momento em que um aluno se apresenta para os colegas:

O menino se dispôs a tocar na flauta uma coisa que ele sabia, que tinha aprendido. Eu acho importante que os outros o vejam tocar. Ele se sente importante. Ele conseguiu fazer um som bem bonito também. E fica satisfeito com isso. Ele se sentiu importante ao ver que conseguiu tocar bem afinadinho e os outros gostaram de ouvir. E assim os outros acabam querendo tocar junto com ele. Eu acho importante isso. (C1, p. 10).

Quando uma criança encontra maiores dificuldades, Marília costuma sentar ao lado dela e ajudá-la. À medida que vão conseguindo tocar, as crianças costumam chamá-la para mostrar seus avanços. A partir disso, a professora começa a convidar essas crianças a tocarem para o grupo.

A maneira de organizar socialmente a aula também é utilizada pela professora para resolver problemas de inibição das crianças. Por isso, considera importante que as turmas não sejam muito numerosas. Segundo ela, quando as crianças tocam em pequenos grupos não ficam tão inibidas.

Quando está o grupo todo, eles ficam mais inibidos para tocar. Eu noto que com grupos menores eles não ficam tão inibidos. Uns tocando e uns olhando, por exemplo, não dá certo. O ideal é cada um ter um instrumento na mão. Porque no momento em que eles estão com o instrumento na mão, eles já estão experimentando, já estão trabalhando, não ficam olhando para os lados, nem preocupados com o que o outro vai dizer. Até na flauta, que é o instrumento que eles têm mais inibição para tocar, porque eles percebem que é mais difícil, desafinam com mais frequência, não é só pegar e sair tocando... Eles são mais inibidos para tocar flauta. Por isso que é bom ter quatro, cinco flautas e formar um grupinho. Daí eles começam a tocar, a experimentar e começa a sair um som mais bonito. (C1, p. 24).

Outra orientação social do trabalho de Marília refere-se às vivências musicais dos alunos. Segundo ela, as crianças não costumam assistir a concertos ou ir a teatros com seus familiares. Marília considera muito importante que os alunos assistam à música ao vivo. Ela considera uma obrigação sua levar as crianças para apresentações ou ensaios de orquestra. Ela revive uma dessas experiências:

Uma vez eu os levei na OSPA<sup>16</sup> e eles viram o maestro sentado, com a partitura na frente, regendo. De vez em quando ele parava, cantava um trequinho. As crianças

---

<sup>16</sup> Orquestra Sinfônica de Porto Alegre.

ficaram babando, sabe? Porque eles começam a entender como é que o maestro faz pra conseguir juntar toda aquela gama de instrumentos na mesma hora, fazer um trecho de um jeito, depois de outro. Ali dá um *click* neles. (C1, p. 15).

Além da aprendizagem que a professora observa nessas atividades, ela procura relacionar o que foi visto fora da sala de aula com o que é feito ali, quando as crianças estão tocando. Marília conta que as crianças ficam impressionadas, e que essas atividades trazem novos significados para o trabalho de sala de aula. Ela explica:

Uma coisa é estudar dentro de uma sala, sem ver nada, e de repente, um dia, tudo que tu já ouviste falar está ali na tua frente, e tu estás ouvindo! Dá uma coisa boa neles, de ver como é fácil, de ver como aquilo que eles fizeram em sala de aula é um pouquinho daquilo que os outros estão fazendo. Foi muito bárbara essa experiência! (C1, p. 16).

Outra orientação social da prática de Marília está ligada às condições de trabalho e às exigências da escola em relação à aula de música. Isso envolve desde o tempo destinado às aulas de música, o qual a professora considera muito curto, até questões relativas ao planejamento. Ela explica que recebe um calendário das atividades da escola, trabalhando com canções para datas comemorativas e festividades. Marília explica como isso é feito:

Tu tens que adequar o teu planejamento ao do colégio também. Tem épocas que tu não podes dar aula como gostarias, porque tu tens que fazer outras coisas, tens que ensinar outras coisas. Então o tempo não fica tão grande... Encurta mais ainda! (C1, p. 82).

Ela procura adequar essas atividades ao seu próprio planejamento, trabalhando conteúdos que considera importantes.

O colégio tem aqueles conteúdos que eu tenho que trabalhar. Por exemplo, quando chega perto da festa de São João, eu ensino músicas de São João, músicas gauchescas, e eu aproveito para trabalhar o folclore. Na terceira série, se estão estudando o descobrimento do Brasil, tudo se ensina, aproveitando o conteúdo da professora de classe com o conteúdo da professora de música. Quer dizer que o trabalho de música não é separado do trabalho de sala de aula. (C1, p. 89).

Nesse processo de adequação do planejamento da escola ao seu próprio planejamento, Marília destaca algumas conquistas. Ela mostra que a relação entre o seu planejamento e o da escola não é unilateral, porque através do seu próprio trabalho ela também modifica o contexto no qual atua.

Antigamente, o meu trabalho era visto só como uma complementação do trabalho da professora. Eu era assim um tipo de reforço, colocava as músicas que tinham a ver com as datas principais... São João, Semana da Pátria, Natal... Antigamente só era visto isso. Hoje em dia, se está muito mais preocupado com o desenvolvimento global da criança. As pessoas estão percebendo que a música auxilia na alfabetização total da criança. Não só a alfabetização musical, mas que, desenvolvendo o ouvido, a criança vai se alfabetizar melhor, vai perceber os sons, vai ajudar em tudo... Esse desenvolvimento global da criança vai ser melhorado por causa da aula de música. Hoje em dia se vê isso. E, junto com isso, também se pode aproveitar a aula de música para ajudar no conteúdo da professora. Então eles já sabem que a música serve para essas duas coisas: como uma matéria importante para o desenvolvimento global da criança e como uma matéria que complementa o conteúdo da sala de aula. (C1, p. 89-90).

Uma mudança recente em relação às condições de trabalho oferecidas pelo contexto escolar refere-se ao tamanho das turmas na aula de música. Ela conta que nesse ano, pela primeira vez, as turmas de terceira série estão sendo divididas em dois grupos. Em vez de trabalhar com grupos de 25 a 30 alunos, ela trabalha com a metade da turma de cada vez. Com isso, acredita que a aula ganha em qualidade, porque ela consegue ouvir melhor cada criança, “chegar mais perto” e auxiliar mais cada uma.

#### 4.3.3 A orientação situacional: “a gente precisa ter jogo de cintura”

A orientação situacional não é o foco central do discurso de Marília. Ela analisa a aula de uma forma mais global, expondo os princípios que orientam a sua prática. Talvez devido à sua larga experiência como professora, ela tenha automatizado soluções para os problemas encontrados no decorrer das aulas.

Quando alguma coisa acontece de forma inesperada, ela reage rapidamente. Ela dá o exemplo de uma situação em que, inesperadamente, os alunos quiseram tocar flauta. Percebido o interesse, ela imediatamente altera o seu plano inicial e inclui a

flauta doce nas atividades. Quando ela diz que “isso aí na hora tu vê”, percebe-se que situações desse tipo são facilmente resolvidas pela professora.

Uma questão que Marília coloca como problemática no contexto de sala de aula é a dificuldade de ouvir todos os alunos. “É difícil para o professor lidar com isso. São muitos alunos tocando de maneiras diferentes. Um está segurando a flauta de maneira errada, um pede alguma coisa, daqui a um pouco outro está tocando, o outro fala outra coisa.” (C1, p. 22).

Marília pensa que o professor precisa ter “jogo de cintura” e atender todos os alunos. Ela procura minimizar o problema pela maneira como organiza os alunos em sala de aula.

Por isso, o ideal é que se formem grupinhos com quatro ou cinco instrumentos iguais. Fica mais fácil. As crianças trabalhando só naqueles instrumentos não provoca tanta dispersão. Outro grupinho, outros instrumentos, todos iguais. Quatro, cinco flautas num grupinho, cinco, seis xilofones noutra grupinho. Dois teclados... Daí eu noto que um fica ouvindo o outro e eles trabalham mais. Aí funciona melhor. Quando tu tens vários instrumentos iguais, fica mais fácil, porque daí eles se abaixam, ficam ali tocando, um começa a ouvir o outro. Então eles ficam trabalhando sozinhos, não precisa de tanta orientação o tempo todo. Agora, se tu fizeres a aula com instrumentos muito diferentes um do outro, dispersa a criança. O ideal são vários grupos com instrumentos. Depois, o ideal é juntar todo mundo, que também é importante. (C1, p. 22-23).

Para Marília, é central para o bom andamento da aula que o professor fique atento ao que os alunos estão fazendo e que avalie se

as suas dúvidas são comuns ou não. Dependendo do caso, ela os atende individualmente ou então explica as dúvidas comuns para toda a turma ao mesmo tempo. Em alguns casos, os alunos não requisitam a professora, mas ela diz que fica atenta, observando-os tocar. Quando percebe que alguma criança está com dificuldade, vai auxiliá-la. Marília explica essa dinâmica:

Para não perder tempo, eu acho que tu tens que auxiliar ali na hora em que ele está precisando. Então eu fico bem atenta para dar uma ajuda na hora em que a criança está precisando. Mas, muitas vezes, a dúvida é a mesma, daí eu explico para todo mundo. Geralmente eles empacam no mesmo problema. Na primeira dificuldade de um intervalo maior, coisas assim... (C1, p. 53-54).

Outra situação comum nas aulas são as brigas entre os alunos pelo instrumentos musicais. Nesses casos, Marília diz que com “essas coisas tem que se saber lidar na hora” (C1, p. 71), sugerindo que o aluno pegue outro instrumento, conversando com a criança ou pedindo que troque de instrumento com o colega.

O conhecimento de como as crianças se relacionam umas com as outras nas aulas também orienta fortemente a prática da professora. Para Marília, a aula em grupo sempre traz surpresas, reações inesperadas, enriquecendo o trabalho.

Eu vejo que tem muita interferência boa da parte dos alunos. Eles interagem bastante na aula, um escutando o outro, acho que isso é importante pra eles, e eles gostam. Acho que a aula tem que ser assim, com bastante dinamismo, com bastante pergunta e resposta, muito entrosamento de todos os lados. (C1, p. 11).

Nas aulas observadas, em diversas ocasiões as crianças tocam músicas diferentes daquela sugerida pela professora. O que poderia parecer uma forma de dispersão das crianças é percebido por Marília como natural e rico para o trabalho.

As crianças começam a brincar com o som e começam a perceber coisas. [...] Acho que é a interrelação das crianças. Um está tocando uma música, mas daí ele ouve aquele som e se lembra de uma outra música. Isso que eu acho bacana, o importante da aula. Um começa a tocar uma música bem facilzinha, ninguém dá bola, mas depois ele se lembra de uma outra, que ele começa a ouvir a partir daquele som, daí ele começa a procurar os outros, e assim por diante. Isso que eu acho bom. (C1, p. 19).

Segundo Marília, os níveis de desenvolvimento e habilidade para tocar instrumentos musicais são heterogêneos. Alguns tocam com certa fluência, outros não, alguns tocam flauta, outros xilofone, outros piano ou teclado. Como nem sempre pode dar uma assistência individualizada para cada criança, Marília desenvolveu algumas estratégias para lidar com essa situação.

Como a aula é em grupo, fica difícil ouvir e ajudar todo mundo na mesma hora. Eu fico orientando, um aluno ajuda o outro. Aquele que tocou e acha que está bem pode ajudar o amigo. Quando eu vejo, um está ajudando o outro, eles estão descobrindo coisas. Eu acho que é importante essa troca de experiências. (C1, p. 11-12).

#### **4.4 Articulando as principais idéias: uma síntese dos conhecimentos práticos de Marília**

O discurso de Marília revela que ela constrói sua prática em torno de uma imagem central, que é o fazer musical dos alunos. Dessa forma, a aula é elaborada a partir das observações que a professora faz a respeito das ações dos mesmos. A metodologia de trabalho resulta da forma como a professora observa e compreende os interesses e as ações das crianças em sala de aula. Conhecer a criança, a forma como ela aprende é o que dá coerência interna para a proposta pedagógica.

A orientação social é a que mais fortemente sustenta a prática da professora Marília. Ela focaliza o seu discurso sobre a prática em torno das condições sociais nas quais o trabalho se desenvolve. No caso de Marília, isso envolve a compreensão das demandas dos alunos, seus interesses e vivências musicais, além das condições oferecidas pelo contexto escolar no qual ela atua.

A partir da observação direta sobre os alunos, Marília justifica a sua prática educacional, que está orientada, em primeiro plano, pelos conhecimentos sociais da professora sobre como os alunos se relacionam com a música, suas vivências musicais dentro e fora da escola, suas preferências musicais e de como interagem com os conhecimentos musicais.

Resultante dessa prática centrada no aluno, está a concepção do professor como um orientador que auxilia os alunos quando eles apresentam alguma dificuldade, que “dirige as coisas, desperta o interesse para certas coisas, dá o empurrão inicial, e eles vão continuando.” (C1, p. 50).

Eu me vejo mais como uma pessoa que está auxiliando. Quem está descobrindo, quem está mexendo, são eles. Eu só oriento, mostro como é fácil, que a gente tem uma música, que a gente pode tocar, que a gente pode ler, pode escrever aquela música. Eu sou a orientadora, mas quem tem que fazer as coisas são eles. (C1, p. 20-21).

Ligada a essa imagem do aluno como centro de todo o processo educativo, estão as concepções musicais de Marília, que não estão dissociadas da orientação pessoal de sua prática. Tais orientações pessoais revelam os conhecimentos e conteúdos musicais que ela considera mais importantes, quais as músicas que considera melhores e elege para o seu trabalho educacional. São essas orientações pessoais que, ligadas às orientações sociais, constituem a essência dos conhecimentos práticos de Marília. A partir do amálgama dessas duas orientações, ela elabora sua metodologia de ensino e seleciona o repertório a ser trabalhado em sala de aula. Complementando essas duas orientações da prática, Marília também revela algumas orientações situacionais, ligadas a problemas e eventos específicos que surgem no decorrer da aula.

## 5 A PRÁTICA EDUCATIVA DE MADALENA:

### ESTUDO DE CASO Nº. 2

#### 5.1 Trajetórias da professora: “eu aprendi no mundo, fazendo”

A trajetória da professora Madalena caracteriza-se por uma diversidade de experiências musicais. Atua como professora de música na escola regular, professora de piano e de técnica vocal, regente coral, cantora, pianista e participa de uma banda. Seu primeiro curso de graduação foi em Pedagogia e, posteriormente, formou-se no Curso de Regência Coral da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Madalena considera todas as suas vivências musicais, dentro e fora da Universidade, como professora, como aluna e como musicista, essenciais para a sua formação. Afirma que aprendeu a dar aula através da experiência em sala de aula, o seu “grande laboratório”. Ela conta:

Quando eu comecei a trabalhar nessa escola, ainda não era formada em música. Eu tinha o curso técnico de piano, e vivência, muita vivência musical. De banda, de tocar em bar, em show... Mas eu ainda não tinha a formação completa de regente coral. E foi muito importante, porque a minha história como professora era em uma sala de aula de piano. Eu estava acostumada a trabalhar com um aluno direcionado para o estudo de um instrumento, um aluno que procurava aquele curso de música. E aqui na escola, tive a minha primeira experiência de sala de aula, em que o aluno não escolhe estar ali. Ele está ali e a música faz parte do currículo. E tu tens que sambar para o aluno entender o que está acontecendo ali, para ele se envolver e gostar do que está fazendo, fazer música com prazer. (C2, p. 162-163).

Segundo Madalena, as suas vivências como musicista e como professora estão todas relacionadas, contribuindo positivamente na sua formação. Ela acredita que tocar em banda deu-lhe “noção de conjunto”, apresentar-se em público deu-lhe “segurança no próprio fazer musical” e, através da Universidade, obteve um “ensino musical direcionado”. Ela comenta:

Em uma banda não tem esse ensino direcionado, ele está acontecendo, e tu não sabes muito bem o que está acontecendo, mas está acontecendo. E vai, não é? Tu só vais entender depois o que tu aprendeste ali na prática. Então eu acho que foi muito importante essa coisa direcionada da Universidade, foi muito importante a banda, o fazer música em conjunto, e foi muito importante a experiência em sala de aula. Tudo isso foi muito importante na minha formação. [...] Essas três coisas estão juntas, três pólos de experiência, que estão sempre juntos em tudo o que a gente faz. (C2, p. 164-165).

Na escola, além da experiência direta em sala de aula, Madalena também teve contato com outros profissionais da área. Ela

relata como a partilha de experiências com colegas contribuiu na sua formação:

Eu acompanhava muito o trabalho de uma amiga minha, e ela sempre me trazia muito material que desenvolvia. Eu a admirava muito por esse empenho na produção intelectual voltada para a sala de aula. E eu pensava: “pô, ela está produzindo intelectualmente a partir da sala de aula. Por que eu não posso fazer isso?”. Foi uma mola muito forte, de começar a observar e a repensar a aula a partir de relatórios escritos. E a refletir sobre a própria prática (C2, p. 113).

A redação de relatórios escritos das aulas foi uma maneira que a professora Madalena encontrou para refletir e questionar sua prática, modificando-a.

Escrevendo os relatórios, eu percebi que dei uma aula, depois outra, e que uma não tinha nada a ver com a outra. Eu tinha que fazer um “gancho” de uma aula para outra. [...] Foi a partir dos relatórios que eu comecei a pensar o que eu estava fazendo e, principalmente, a me preocupar em fazer um elo de ligação de uma aula para outra. A partir daí, comecei a pensar melhor a minha atuação como professora em sala de aula. É muito importante sair da sala de aula e se apropriar, escrever e pensar naquilo que já foi feito (C2, p. 113-114).

Aprender a conhecer o aluno, “ouvir de verdade o que eles pensam” também foi um fator que contribuiu na formação da professora Madalena. Segundo ela, a elaboração dos relatórios ajudou-a a descobrir como se dava a sua interação com os alunos, porque “no meu relatório eu tinha que pensar no que o aluno estava falando e, a partir do momento que eu penso no que o aluno fala, eu penso que ele é inteligente, eu ouço.” (C2, p. 114).

A partir da sua experiência em sala de aula, Madalena foi elaborando e modificando a sua prática. Ela foi aprendendo a conhecer os alunos, a interagir com eles. Madalena afirma: “hoje a minha prática em sala de aula é diferente em tudo. Tanto na coisa de fazer com que os alunos estejam presos naquilo que eles estão fazendo, na coisa do comportamento, como do conteúdo musical.” (C2, p. 162).

Madalena avalia que, através da sua experiência em sala de aula, cresceu muito, tanto em relação à forma de organizar os alunos para o trabalho, quanto na parte da produção musical. Ela foi tomando consciência da importância das etapas de desenvolvimento das crianças, de como elas podem interagir com o conhecimento musical:

Eu fui percebendo como a criança pode ir criando, executando e ouvindo, e que as coisas podem estar juntas, como ela pode fazer música dessas três formas, e como ela pode crescer com isso, com essas possibilidades de fazer música, ouvindo, executando e compondo. Isso eu acho fundamental. Nisso eu cresci muito! (C2, p. 168).

## 5.2 A aula de música para Madalena: “a sala de aula não é um ambiente artificial, é fazer música juntos”

Nas aulas da professora Madalena, a produção musical das crianças é o foco em todas as atividades. Assim, o momento da aula torna-se um momento de produção, de fazer música em grupo.

A importância da música na escola para mim, hoje, nesse momento da minha vida, é fazer acontecer a música no grupo e ver o prazer das crianças na sua produção musical. A sua interação com o conhecimento. Esse é o grande papel da música para mim. (C2, p. 177).

Esse fazer musical envolve atividades de execução, de audição e de composição musical. Segundo Madalena, o objetivo não é formar músicos, ela não sabe se alguém vai seguir carreira, mas quer desenvolver o gosto de fazer música, de estar tocando ou ouvindo alguma coisa, mesmo que de “forma caseira”. Ela conta:

Uma coisa que eu descobri, que é muito legal: há três formas de fazer música: ouvindo música, executando uma música de outra pessoa e compondo. Na composição, o aluno coloca tudo aquilo que pegou da execução e da audição. Ele pegou e transmutou, o que vai resultar na composição de uma coisa dele. Então essas três formas, na sala de aula, são básicas pra se fazer alguma coisa. (C2, p. 179).

Mais a longo prazo, Madalena ressalta a importância do conhecimento cultural desenvolvido nas aulas. Ela tem o objetivo de formar um ouvinte crítico, que “não vá na onda” de todo mundo, que decida com autonomia o que quer e o que não quer ouvir.

A criança não está se formando um músico, ela está se formando uma pessoa culta, inteligente, aberta para as manifestações que ela vai viver. [...] Isso pra mim é outro nível, porque aí tu sais do médio, do medíocre, e vais além disso. Então tu tens uma outra experiência. (C2, p. 177-178).

Especificamente em relação aos objetivos na quarta série, nível da turma que foi observada nesta pesquisa, Madalena pretende desenvolver nos alunos uma “postura de ouvinte” e uma “postura de executante”, de forma que os alunos atuem nesses dois pólos de forma crítica.

Nessa relação do ouvinte com o executante, a professora também manifesta a sua preocupação em dar o exemplo, cantando afinado, tocando bem. Ela ressalta a necessidade de que o professor de música seja também um músico, garantindo um fazer musical de qualidade em sala de aula.

Eu quero formar um bom ouvinte e para ser bom ouvinte, tem que ouvir coisa boa, não é? Eu me preocupo com isso. Eu acho que quando a gente ouve coisa de qualidade, a gente gosta do que ouve, a gente se empenha em ouvir. (C2, p. 132).

Na visão de Madalena, é importante que o professor tenha experiência como músico. Para ela, o ambiente de sala de aula não pode ser um ambiente em que o fazer musical seja artificial. O professor precisa ser um modelo para os alunos, e aquilo que acontece em sala de aula precisa ser “de verdade”, ter relação com a música que acontece fora da sala de aula.

Eu faço música fora da sala de aula, na minha vida. E eu passo aquilo, que é a minha vida, que é fazer música, na sala de aula. É aí que está a história de ter prazer em fazer. Porque a gente está fazendo música, não é uma coisa artificial, para constar. [...] E os alunos sabem que esse processo, por exemplo, de contar para dar a entrada da música, uma banda faria. E eles não vão levar isso só para o pequeno grupo da sala de aula, eles vão levar isso para a vida deles. Eles vão fazer isso numa banda, eles vão saber que existe esse processo. Eles vão saber ver em um regente de orquestra a contagem que eles faziam na sala de aula com a professora. Eles vão assistir a uma orquestra tocar e vão ver a regência do maestro, que era a regência que a gente fazia na aula. Vão ver isso em uma banda de rock. Eles fizeram isso na sala de aula. E isso é vivência musical! (C2, p. 47).

Madalena vê a música como uma área de conhecimento, sendo esse conhecimento desenvolvido através do fazer musical. Segundo ela, o que caracteriza a aula de música é um “fazer inteligente, de relações inteligentes que se estabelecem entre os alunos e o professor” (C2, p. 107).

Ela conta que no início da sua carreira não era assim. Ela ia para a aula com muito material pronto, fazia muitas atividades de execução musical com os alunos. Madalena relata que costumava tocar uma música no piano, os alunos cantavam, aprendiam muitas coisas, mas que ela não percebia o processo dos alunos. Executar a música, cantando ou tocando, era um objetivo por si só. Ela também realizava muitas atividades de reconhecimento de timbres, sobre as quais ela comenta:

O que eu estou construindo com isso? Que a criança ouve, ela ouve. Eu sei que ela ouve. Então eu estou perdendo tempo! E eu fiz isso muitas e muitas vezes, até

chegar à conclusão de que eu não estava indo pra lugar nenhum. A gente não estava fazendo música, a gente estava separando, contando os pedacinhos que poderiam formar uma coisa estética, mas que não era estética, porque três timbres diferentes não formam nada, são apenas timbres. Estava fazendo as crianças ouvirem, mas ouvir o quê? Elas não são surdas! (C2, p. 109).

Hoje a professora percebe que essas atividades estavam muito voltadas para o sensorial, para o nível dos sentidos, em atividades que se caracterizavam mais como uma brincadeira de recreação do que por um fazer musical. Falando sobre isso, Madalena critica:

Essas atividades não estavam em um plano maior, de que aquilo que eu escuto, eu organizo, e com isso eu vou ter um resultado estético que vai ser analisado e que a partir disso vai ter outra dimensão. É muito diferente! A partir do momento que tu vires o aluno como um ser pensante, que não está ali só para ouvir e juntar os sons, porque som não é música, música é mais do que isso, tu começa a interagir de uma forma diferente com o teu aluno. Tu travas um diálogo, um diálogo inteligente. Então o que ele diz é importante e, se é inteligente o que ele me diz, eu me vejo responsável em elaborar, mudar também... diálogo inteligente! (C2, p. 110).

O prazer no fazer musical, nesse “fazer musical inteligente” dos alunos permeia todo o discurso de Madalena sobre as suas aulas. Para ela, esse é o grande desafio: aprender com felicidade. Observando uma das suas aulas no vídeo, ela demonstra a sua realização com o trabalho:

A produção, o “fazer música” e sair música daquela sala é uma coisa que deixa todo mundo meio tonto, muito feliz! Eles saem da aula inteiros, felizes. Estão fazendo música, não estão brincando, ou estão brincando de fazer música, se divertindo, tendo prazer, e aprendendo com isso. Isso que eu acho legal! (C2, p. 172).

Depois de assistir a uma de suas aulas no vídeo, Madalena afirma que saiu feliz da aula, com a produção musical dos alunos, com a música que aconteceu ali.

Pra mim, a aula foi muito boa, porque eu estou fazendo música. É o que eu gosto, eu escolhi fazer isso na minha vida! Se isso serve de avaliação, pra mim serve, entende? [...] Tu vê que existe prazer no trabalho em sala de aula, ninguém está fazendo por obrigação. É um ambiente saudável, em que a gente está aprendendo com felicidade. Eu acho que é jóia isso... Assim é melhor viver! (C2, p. 186-187).

### **5.3 Os conhecimentos práticos da professora**

#### **5.3.1 A orientação pessoal: “fazer música - é aí que tá a felicidade!”**

As orientações pessoais dos conhecimentos práticos da professora Madalena são centradas em dois pontos que se entrelaçam: sua visão de música, dos conhecimentos e experiências musicais que são relevantes para ela, e sua visão de educação, de como se aprende música.

Madalena vê o fazer musical como fonte de realização pessoal e deseja que os alunos também sintam esse prazer. Ela acha

maravilhoso quando um aluno não tira a flauta da boca, embora possa estar tocando em um momento inoportuno. Essa situação é um dilema para a professora porque, ao mesmo tempo em que ela se realiza ao ver uma criança que gosta muito de tocar, precisa zelar pelo bom andamento da aula, pela organização. Segundo Madalena, existe uma ansiedade de fazer som com o instrumento, de fazer música e isso é muito bom, mas ela, como professora, precisa explicar algumas coisas para a turma, alguns recursos básicos que são necessários para a execução proposta.

Ao mesmo tempo em que Madalena não quer tolher a criança, porque entende e se identifica com a sua vontade de tocar, a professora considera que o espaço de fala também é importante na sala de aula. Para resolver essa questão, Madalena explica para os alunos esse problema do espaço sonoro, que não pode ser ocupado simultaneamente pela fala e pela música. Ela posiciona-se para os alunos como uma musicista, dizendo que “eu gosto muito de ouvir música, eu respeito muito o músico. Não vou falar enquanto um músico estiver tocando, vou esperar o músico acabar de tocar.” (C2, p. 9).

A postura de musicista sempre está presente nas ações e no discurso da professora Madalena, e ela faz questão de que os seus alunos saibam que ela atua como instrumentista e cantora, além de ser professora. Ela acredita que isso dá credibilidade ao seu trabalho

porque ela ensina aquilo que sabe fazer, transcendendo o trabalho em sala de aula.

Acho que é rico para os alunos saber que o professor que está ali trabalhando com eles também produz música. Que não está brincando ali, não está fazendo um ambiente artificial para eles. É de verdade! Porque eles sabem que a minha história é essa, só essa! Eu acho que isso é muito legal. (C2, p. 48).

A atividade de composição é considerada como essencial pela professora, tanto pela aprendizagem como pelo prazer que proporciona. Aprendizagem e prazer encontram-se sempre interligados na proposta educativo-musical de Madalena. Para ela, a atividade de compor é um espaço de expressão que os alunos precisam ter, “porque na hora da composição está aparecendo tudo o que os alunos aprenderam na execução e tudo que eles já sabem da audição, então eles estão colocando em prática o que eles já têm de conhecimentos.” (C2, p. 62).

Segundo ela, o professor não deve interferir no momento da composição, para que os alunos possam fazer aquilo que realmente é importante para eles. Acredita que isso é muito motivador para os alunos, porque “é muito prazeroso colocar a sua personalidade nas coisas!” (C2, p. 62). No momento em que os alunos estão compondo, ela pensa que o professor deve observar os alunos trabalhando. Ela fica à disposição deles, caso tenham alguma dúvida ou surja algum problema no grupo, mas procura não interferir no momento da

criação. Ela acredita que cada grupo deve tentar resolver seus problemas sozinho, e que as discussões travadas entre os alunos são muito ricas.

Existe uma relação de conhecimento aí, porque um toca, e o outro fala: “mas quem sabe tu fazes assim? Não! Vamos fazer assim!”. E isso é conhecimento que é travado no grupo mesmo. Se o professor chega ali para desfazer esse processo, se o professor chega com uma idéia, os alunos vão simplesmente rechaçar as idéias que eles já têm e pegar a do professor. Eu não acho justo! Não acho justo, acho incoerente isso de o professor se atravessar no processo do aluno, não deixá-lo fazer por ele. (C2, p. 35-36).

Nesse processo, Madalena acredita que os alunos aprendem uns com os outros. Para ela, “música se faz muito em grupo” e é intrínseco ao grupo existirem diferenças. Segundo ela, “isso é intrínseco do convívio humano, essa dialética, essas diferenças, as diferenças e o convívio com elas. Essa relação de interferência é muito positiva. E a maneira que eu tenho de interagir com isso é ficando na minha.” (C2, p. 40-41).

Madalena explica que, apesar de procurar não interferir nos trabalhos dos grupos, os alunos sabem que não estão sozinhos, que ela está ali, que “existe um olhar pelo trabalho deles”, e que vai haver um retorno disso. Esse retorno acontece no momento em que os trabalhos são apresentados. Segundo a professora, é a partir da análise, da audição, que os alunos vão ter subsídios para mudar, para se desenvolver.

A audição depois dos trabalhos que eu acho legal, porque é isso que faz crescer a composição. Uma vez que tu ouves o trabalho de um colega e analisas no trabalho do colega elementos que não foram utilizados na tua composição, tu estás adquirindo esses elementos para ti. Através da audição tu estás aprendendo um outro recurso, um outro elemento que tu podes usar na tua composição. Então tem essa coisa plástica, esse molejo do trabalho, que tem execução, composição e audição. Eu acho que vai formando essa coisa mais orgânica do trabalho, sabe? Vai indo, vai indo, uma coisa leva à outra, não é separado. (C2, p. 64).

A apresentação dos trabalhos para os colegas é importante na proposta da professora Madalena pela aprendizagem que essa análise proporciona e também pela motivação dos alunos em mostrar para os colegas o que eles fizeram. A apresentação e a análise do trabalho constituem também um elemento de continuidade do trabalho. Os alunos esperam esse momento em que os colegas vão analisar o que eles fizeram nos seus grupos.

Os alunos sabem que não vão construir uma composição por construir, que tem uma finalidade. Não vai parar ali. A música não vai parar ali, na outra aula eles vão apresentar. Eles têm que dar uma volta para o público deles, do processo que eles fizeram. Acho que isso é motivador. (C2, p. 37).

Com base nessas orientações pessoais, a professora criou uma dinâmica em que em uma aula os alunos fazem a composição, e na aula seguinte ensaiam a música da aula anterior e a apresentam para os colegas. Dessa forma, “uma aula puxa a outra”. Como diz Madalena, fica sempre um “cenas dos próximos capítulos” de uma aula para a outra.

A apresentação dos trabalhos dos alunos em um âmbito maior, fora da sala de aula, também é importante para a professora. Ela revela os valores pessoais que sustentam suas ações educativo-musicais, quando diz que:

A apresentação em público representa o prazer de estar fazendo uma coisa que vai ser reconhecida por um outro grupo, por pessoas desconhecidas, dando sustentação para esse conhecimento também. Eu faço, eu apresento e existe uma resposta de quem está ouvindo. E essa resposta é muito legal porque tu tens uma aceitação do trabalho que tu fazes. Eu acho muito importante quando se tem esse espaço na escola, do ouvinte e do executor, essa conversa platéia e músico. (C2, p. 175-176).

Para Madalena, quem está ouvindo também está fazendo música, porque quem ouve pode se apropriar daquilo que o outro fez. E é nesse processo que os alunos vão se desenvolvendo, vão ampliando seus conhecimentos musicais. Além dessa estratégia, Madalena procura fomentar o desenvolvimento musical dos alunos propondo atividades de execução musical mais dirigidas. Para ela, esses trabalhos fornecem elementos para que os alunos produzam suas próprias composições.

O professor também tem que trazer e fomentar novos tipos de composição, novas fórmulas de trabalhar, trazer um cânone, uma melodia acompanhada ou uma melodia em *ostinato*, para fomentar as várias formas de composição musical para que a criança tenha essa riqueza, para que ela possa mudar. (C2, p. 69- 70).

Para a professora Madalena, o prazer pelo conhecimento também acontece quando o professor não dá todas as respostas

prontas para os alunos. Ela acredita que o aluno precisa ir formulando hipóteses, participando de um processo de pergunta e resposta. Madalena conta que, como aluna, gostaria de ir pensando tudo, de ir chegando às conclusões sozinha, ou sendo ajudada a chegar às conclusões. Ela relata que teve uma experiência dessas com uma professora de História e gostaria que os seus alunos também pudessem desenvolver essa autonomia de pensamento, de não receber tudo pronto. Ela explica:

Parece que é simples, chegar e dar tudo pronto, mas não sei se eles sairiam da aula com tanto gosto, com tanta felicidade de estar pensando. Tanto que eu não vejo conversa, não estou vendo as crianças fazendo outra coisa, cutucando, jogando borrachinha. Eles estão inteiros no processo. Eles gostam, eles têm felicidade! (C2, p. 11-12).

### 5.3.2 A orientação social: “a gente precisa fazer a leitura das crianças”

As orientações sociais do conhecimento prático da professora Madalena referem-se principalmente à compreensão que a professora tem sobre a forma como os alunos se relacionam com a música e interagem com o conhecimento musical, à sua “leitura das crianças” e às estratégias que ela desenvolveu com base nesse conhecimento

sobre os alunos. Essas orientações sociais estão fortemente relacionadas com as suas orientações pessoais e situacionais, sendo difícil tratá-las separadamente.

A maioria das orientações sociais do conhecimento prático da professora Madalena foram construídas a partir da própria experiência de sala de aula. Ela relata que foi conhecendo melhor as características da faixa etária das crianças e elaborando uma maneira de lidar com elas. Para manter a organização dos alunos na aula, foi percebendo que não precisava ser brusca ou gritar pedindo silêncio. Ao invés disso, hoje ela pensa que a produção musical precisa ser prazerosa para os alunos, para que eles mesmos queiram aproveitar o tempo da aula de forma produtiva, o que exige organização. Dessa forma, a organização é uma conquista do grupo, que estabelece algumas combinações sobre a hora de falar, a hora de tocar, a hora de fazer silêncio.

E eu acho que isso só dá o tempo de trabalho com eles, com as crianças. Só isso, não tem livro que explique isso. Não tem como tu manejares com isso de forma teórica, tu só aprendes com eles. (C2, p. 168).

Madalena procura compreender a forma como os alunos se relacionam com a música e, a partir desses conhecimentos, vai construindo as orientações sociais do seu conhecimento prático. Ela observa, por exemplo, os critérios que os alunos utilizam para

escolher os instrumentos musicais que vão utilizar em um arranjo.

Segundo ela, isso depende da etapa deles.

Quando os alunos são muito pequenos, eles ainda não têm conhecimento de como vão utilizar o instrumento na música, então eles o escolhem pelo gosto pessoal. O instrumento mais barulhento, que faz mais som, que tem mais volume. Isso a gente vê muito na primeira série. Depois eles vão construindo a noção de que é necessário pensar no objetivo, na função que o instrumento desempenha na música. As crianças vão percebendo que não é a intensidade que vai fazer com que o instrumento seja importante. É a função do instrumento na música que vai torná-lo importante. (C2, p. 21).

Madalena desenvolveu diversas estratégias para trabalhar com essa questão em sala de aula. Entre outras, ela costuma realizar algumas execuções em grande grupo, nas quais os alunos são divididos por naipes. Nessas atividades, nenhum instrumento é mais importante que o outro, o que faz com que os alunos percebam, gradativamente, o papel dos instrumentos na música. Na análise das músicas executadas em aula, ela discute com os alunos a função que os instrumentos desempenham na música, para que eles pensem mais na música e menos no seu gosto pessoal ao escolher um instrumento para uma execução ou composição musical.

Madalena acredita que é importante que o professor respeite as preferências pessoais dos alunos. Ela entende que “a criança deve tocar o que ela gosta de tocar, ela também tem suas vontades e os seus critérios de escolha.” (C2, p. 23). Ela procura compreender o aluno e as demandas sociais da turma, consolidando suas

orientações sociais. Mas esse processo é sempre permeado pelas suas orientações pessoais. Ela acredita que “ouvir os alunos” é importante, mas a leitura que Madalena faz das crianças não é suficiente para compreender as orientações dos seus conhecimentos práticos. Nesse caso da escolha dos instrumentos, apesar de reconhecer que os alunos se identificam mais com alguns instrumentos, ela pondera e expõe algumas alternativas de ação:

Não dá para a criança ficar tocando sempre o mesmo instrumento, porque isso vai impedir que ela tenha experiências em vários instrumentos. Ela tem que ter experiência em outros instrumentos, para descobrir outras maneiras de produzir. Só que eu não posso dirigir isso o tempo inteiro. Então em determinadas aulas eu escolho os instrumentos e entrego para cada aluno aquele que eu quero. Em outras aulas, e na maioria, eu deixo eles escolherem. Para os pequenos, eu coloco a quantidade de instrumentos no meio da sala de aula e eles escolhem. Os maiores, de quarta série, eu deixo os instrumentos no próprio armário e eles escolhem. E antes de eles escolherem, eu coloco o que eu queria que acontecesse na música. E eles têm que decidir no grupo quem é que fica com qual instrumento. Eles já são grandes, não precisa mais ter a intervenção do professor pra conter a briga, não é? (C2, p. 23-24).

Os conhecimentos práticos de Madalena são orientados pelas concepções pessoais da professora, relacionados com a compreensão que ela tem dos alunos, dos seus interesses, características da faixa etária e de como aprendem música. Em relação à seleção de conteúdos, existe flexibilidade, de acordo com o que acontece em sala de aula. Madalena dá um exemplo contando que resolveu trabalhar

com cânone porque um grupo de crianças, espontaneamente, tocou uma melodia em forma de cânone.

Ficou muito engraçado, porque não fechou a harmonia em nada, mas essa idéia que eles tiveram “será que se cada um entrar num lugar e todo mundo ir tocando, vai sair alguma coisa?”. Foi dali que veio o trabalho com o cânone. Eles trouxeram o que queriam, e pensei “bom, na próxima aula eu vou fazer um cânone com esse pessoal, porque já está na hora, já dá para fazer”. Mas tem coisas que não aparecem assim, dependendo da sonoridade que eu quero eu trago uma composição “x”, aí é mais dirigido, eu decido. Mas muitas vezes vem das crianças, de como eles estão fazendo. De repente, depois de uma composição que eles fizeram em aula vem uma fórmula de trabalhar um outro tipo de composição que vem deles, que é espontânea, mas que eles não sabem... Então cabe a mim passar o conhecimento estruturado. E daí sempre tem esse vai e vem, essa volta. E é aí que está a riqueza da brincadeira. (C2, p. 70-71).

A orientação social dos conhecimentos práticos de Madalena estão relacionados com a orientação situacional. No caso de Madalena, essas duas orientações estão relacionadas com a leitura que ela faz dos alunos. Em relação à orientação social, a professora construiu conhecimentos a partir da observação dos alunos, elaborando algumas generalizações sobre seus comportamentos e interesses, resultando em estratégias de trabalho. Já a orientação situacional é mais específica, referindo-se a situações singulares que ela encontra na sua prática em sala de aula.

### 5.3.3 A orientação situacional: “é na realidade que a gente descobre como fazer”

Madalena descreve algumas situações da aula de música que ela chama de “críticas” e que exigem decisões imediatas por parte do professor. Assistindo a uma cena da sua aula em que ela está explicando aos alunos a atividade que será realizada, ela exclama que “essa parte é difícil!” (C2, p. 19) e explica:

Essa é a parte que eu estou dando referência para o trabalho prático. Eles já sabem o que tem que fazer: tem que se reunir em grupo, tem que ter xilofone, metalofone, instrumentos de som indefinido e flauta. Existe uma ansiedade em fazer a música acontecer. Eles só querem saber de pegar os instrumentos e começar a tocar. (C2, p. 19).

Madalena considera esse momento difícil porque “essa ansiedade é boa, porque é a ansiedade na produção, em fazer a música acontecer” (C3, p. 19), mas ela precisa contê-la porque os alunos ainda não sabem qual é a proposta de trabalho da aula.

Outro momento difícil, em que ela precisa conversar com os alunos para “conter a ansiedade”, acontece quando os alunos escolhem os instrumentos que vão utilizar. A princípio, ela não quer interferir nessa escolha, porque acredita que é importante que os alunos decidam quais os instrumentos que eles vão usar na sua composição, mas, às vezes, os alunos brigam por causa de um instrumento. Nessas situações ela conversa com os alunos,

lembrando quem já usou aquele instrumento em outra aula. Esse problema é causado também pelo contexto escolar, no caso, a falta de instrumentos.

Enquanto observa no vídeo os alunos trabalhando em pequenos grupos, Madalena repara que um dos grupos está com problemas porque um dos meninos não está trabalhando. Nessa situação, ela não interfere e explica:

No trabalho em grupo, o aluno precisa responder pela sua ação, e o grupo tem essa crítica. Não é o professor que vai lá dizer que ele tem que produzir. Essa intervenção do professor passa a não ser tão importante quanto a dos próprios colegas. Aí entra mais uma forma de conseguir comprometimento do grupo, porque são seus iguais que pedem esse comprometimento, não é o professor. A relação é diferente. (C3, p. 45).

Na aula de Madalena, a maior parte das atividades desenvolvidas foram trabalhos de composição ou arranjo feitos em grupo pelos alunos e que depois foram apresentados para a turma. Depois dessas apresentações, os alunos sempre analisaram o trabalho dos colegas. Nesses momentos, são as falas dos alunos que dirigem a aula, os temas que serão discutidos. Para Madalena, o professor precisa “prestar atenção naquilo que a criança está dizendo e passar isso para o grupo. Valorizar a audição da criança.” (C3, p. 105).

Assistindo a uma de suas aulas, Madalena explica como um novo conteúdo musical, o *ostinato*, poderia ser inserido no seu

planejamento a partir do trabalho apresentado por um grupo de alunos. Ela comenta que acha riquíssimo esse “improvisado” do professor, porque essas decisões estão acontecendo em função do que “está vindo dos alunos”.

Falando sobre essa habilidade do professor em tomar decisões no momento em que a aula está acontecendo, Madalena explica como vê a relação dessas habilidades com a “teoria”:

Tudo que a gente lê vai para a sala de aula, mas quando a gente está na frente dos alunos, não lembra de nada que leu. Quando a gente está na frente dos alunos, a aula está ali e tu tens que fazer a coisa render. Mas depois, quando tu voltas para casa e repensas tudo o que fizeste, aí tu começa a lembrar as leituras. Tu começa a pensar que muito daquilo que não deu certo na tua aula foi porque tu não lembraste de uma outra experiência, de outra pessoa, de outros autores que já escreveram sobre o assunto. Por exemplo, que eu poderia ter feito primeiro uma criação com os alunos e depois uma audição. Quantas vezes eu coloquei uma música para eles ouvirem e depois pedi para comporem. Estava na cara o que eles tinham que fazer. Eles repetem igual! E não era bem aquilo que eu queria. Eu queria que eles criassem. Muitos erros assim, de como conduzir a aula, a gente vai repensando, vai relendo as coisas que já leu, lendo coisas novas e vai avaliando o trabalho. (C2, p. 166).

Em alguns casos, Madalena antecipa problemas que podem acontecer em sala de aula e, baseando-se em experiências anteriores, elabora estratégias de ação para contornar a situação. Em uma das aulas assistidas no vídeo, por exemplo, ela começa a aula ensinando uma nota nova na flauta. Segundo Madalena, “dominar a digitação é a ansiedade do grupo.” (C2, p. 3). Para conter essa ansiedade, ela

trabalha separadamente com a técnica, para somente depois ensinar a música em que os alunos vão utilizar a nota nova.

Para Madalena, a riqueza da aula está exatamente na sua singularidade, nas decisões que são tomadas a partir do que está acontecendo. As orientações situacionais do conhecimento prático da professora estão relacionadas, principalmente, com a sua concepção de que é necessário “ouvir os alunos”. Dessa forma, toda a aula é única, orientada pela situação específica. Ela explica essa relação:

É como se fosse em um diálogo. A gente está tomando decisões o tempo inteiro quando está conversando com alguém. Para tomar essa decisão é preciso ouvir o outro. É dialético, porque se eu tomo decisões, é porque o outro lado me pede essas decisões. Eu tenho que ouvir para poder conversar. [...] Isso não pode acontecer na minha casa quando eu planejo uma aula. Não acontece assim, só pode acontecer ali. (C2, p. 106-108).

#### **5.4 Articulando as principais idéias: uma síntese dos conhecimentos práticos de Madalena**

As orientações dos conhecimentos práticos da professora Madalena caracterizam-se pela diversidade de perspectivas que ela utiliza para dar sustentação às suas ações pedagógicas. Ela afirma que as aulas são resultado de suas experiências como instrumentista, cantora e professora, em um processo constante de

construção pessoal. Ela ressalta como essas vivências interferem umas nas outras:

Quando estou ensaiando em uma banda, não estou pensando na sala de aula, e quando estou na sala de aula, também não estou pensando na banda e no ensaio que eu fiz, mas as coisas estão juntas. A mesma estrutura de trabalho que eu tenho na banda, sou eu, uma participante do grupo, eu vejo nos alunos sendo participantes dos seus grupos. Acho que é muito mais rico assim. É muito mais produtivo. (C2, p. 49).

No discurso da professora Madalena sobre a sua prática, percebo um equilíbrio na focalização das orientações pessoais, sociais e situacionais. Ela justifica suas ações a partir de suas concepções pessoais sobre educação musical, relacionando-as ao contexto social no qual a prática encontra-se inserida, localizando essas perspectivas em relação à situação específica daquele momento da aula, daquela criança, daquele contexto.

As orientações pessoais, sociais e situacionais que sustentam a prática de Madalena estão ligadas de forma orgânica na sua proposta pedagógica. Ao refletir sobre a sua prática, ela analisa as situações sob uma diversidade de perspectivas, relacionando-as entre si. Quando ela afirma, por exemplo, que o professor precisa “ouvir os alunos”, esse ouvir significa compreender o processo de aprendizagem dos alunos e valorizar os conhecimentos trazidos por eles.

Nesse processo, a professora relaciona sua orientação pessoal, a de que os alunos devem ser ouvidos, com as orientações situacionais e sociais, o que lhe permite adequar o seu trabalho ao contexto social e às situações específicas da aula de música. “Ouvir os alunos”, para Madalena, também significa reconhecê-los como “seres inteligentes”, uma outra imagem que permeia a sua prática, segundo a qual ela procura elaborar estratégias de trabalho que valorizem o diálogo e a autonomia de pensamento dos alunos.

As experiências de Madalena como musicista surgem como um fio condutor da sua prática, que está ligada à imagem de que “a felicidade é tocar”. Para Madalena, “fazer música é feliz”, e ela quer ver essa felicidade nos alunos. Ligada à idéia de felicidade está também a sua concepção de aprendizagem, quando afirma que “quando há prazer na produção musical, há aprendizagem”.

Outra forma de “ser feliz aprendendo”, para Madalena, surge quando ela expressa seu desejo de que os alunos aprendam “pensando junto”, porque recebendo tudo pronto do professor talvez a aprendizagem não fosse tão “feliz”. Em torno dessa imagem, que dá significado à sua prática educacional e, segundo a professora, dá sentido também à sua vida, Madalena construiu sua maneira de dar aula, elaborando estratégias para que essa “felicidade na produção musical”, no desenvolvimento de um pensamento autônomo dos alunos e desejo de aprender música, se concretize em sala de aula.

## 6 A PRÁTICA EDUCATIVA DE ROSE:

### ESTUDO DE CASO Nº. 3

#### 6.1 Trajetórias da professora: “eu tentava buscar o máximo de informações por fora”

A professora Rose começou a estudar música aos dez anos, tocando flauta doce, e, aos treze, começou a estudar piano. Com dezessete, ainda cursando o 2º grau, foi convidada pela diretora de uma escola para ensinar flauta doce nas séries iniciais. Sua professora de flauta a incentivou, e Rose aceitou o convite. Ela conta suas dificuldades:

Eu não sabia violão, não sabia nada, só sabia cantar e trabalhar... e tocar flauta. Aí me vi tendo que pesquisar. Naquela época não tinha nada para ler a respeito de educação musical, era tudo em inglês. [...] E eu fui me virando. (C3, p. 123-124).

Nesse início de carreira, Rose contou com o auxílio da sua professora de flauta, que tinha experiência como professora de música na rede estadual. Após a conclusão do 2º grau, ela ingressou

no Curso de Licenciatura em Música da Faculdade Palestrina, em Porto Alegre, e continuou atuando como professora de música em escolas particulares. Nesse período, Rose também estudou violão popular, o que, segundo ela, ajuda muito no trabalho como professora de música.

Concluído o curso no Palestrina, Rose ingressou no curso de Licenciatura em Educação Artística, habilitação Música, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Ela cursou algumas disciplinas e, devido à maternidade, interrompeu o curso e parou de lecionar. Posteriormente, cursou algumas disciplinas de regência coral e se identificou com esse curso. Ela percebeu que “trabalhar com coral tinha tudo a ver com escola, porque não são necessários instrumentos musicais, qualquer pessoa pode cantar” (C3, p. 127) e ingressou no curso de bacharelado em Regência Coral da UFRGS, ainda não concluído.

Além da formação universitária, Rose conta que costuma ler sobre Educação Musical. Ela alegre-se com o crescimento da área nos últimos anos e o aumento de publicações em português. Recentemente, começou a participar de cursos nas áreas de Regência e de Educação Musical.

No ano retrasado eu comecei a viajar nas férias. Abrir mão do descanso para investir na profissão. Foi uma necessidade minha. Eu pensei: “agora eu quero ver o Brasil, o que os outros fazem, quero conversar”. Eu era

muito voltada para a minha prática, sem poder discuti-la com outras pessoas. E é muito rico! (C3, p. 132).

Rose conta que nas escolas em que trabalha é a única professora de música, o que dificulta o contato com colegas da área, tornando ainda mais necessária a sua participação em cursos de férias. Esses momentos também são importantes para ela porque permitem “parar, pensar um pouco, refletir sobre a prática” (C3, p. 128).

Rose conta que o seu planejamento se baseia principalmente nas suas experiências anteriores como professora. Explica que vai adaptando atividades que já foram “experimentadas” com outras turmas e, aos poucos, vai tentando inserir atividades novas. Nesse processo, vai planejando as aulas a partir da reflexão sobre as suas práticas anteriores.

Analisando sua trajetória, Rose relata que, atualmente, sente maior segurança, por exemplo, para alterar o planejamento no decorrer da aula e realizar atividades que não haviam sido previstas, de acordo com as necessidades que percebe nos alunos.

Outra mudança que Rose atribui à sua experiência em sala de aula, se relaciona com a diminuição da sua ansiedade quanto aos problemas de disciplina que enfrenta. Refere-se à grande preocupação que tinha com o conteúdo musical, não querendo interromper a aula para resolver esses problemas. Hoje ela considera

que isso faz parte do seu papel como professora e que “tem que parar, tem que conversar.” (C3, p. 137).

Para Rose, seu processo como professora ainda está “engatinhando”, porque ainda não sabe os resultados do seu trabalho a longo prazo na vida dos alunos. Também lamenta a falta de continuidade do seu trabalho nas escolas:

Eu nunca estive em uma mesma escola por uns dez anos. Trabalhei três anos em uma, depois aconteceram coisas na minha vida e eu saí. Quando estava quatro anos em outra, tive que parar... e assim foi indo. Eu ainda não senti aquela coisa de dizer: “bom, já tenho um trabalho aqui que eu consegui fazer uma caminhada”. E talvez, quando eu conseguir, queira começar tudo de novo de um jeito diferente. Eu ainda não tive essa sensação de apostar em alguma coisa e ir até o fim. Estou sempre começando. E nenhuma das escolas que trabalhei tinha um trabalho anterior de música. (C3, p. 160-161).

A professora Rose percebe a sua formação como um processo contínuo e constante, construído com base nas suas experiências pessoais. Analisando sua prática, ela diz: “eu ainda não cheguei a fazer a coisa como eu quero” (C3, p. 155) e declara:

Eu não estou acomodada, não estou satisfeita, eu quero mais. Mas não que eu considere que o que estou fazendo está errado. Não estou brincando de ser professora de música, estou fazendo um trabalho sério. O mais sério que eu posso! (C3, p. 160).

## **6.2 A aula de música para Rose: “eu quero que eles saibam desmontar a música e depois montá-la de novo”**

Rose acredita que na aula de música devem ser oportunizadas experiências que permitam aos alunos construir seu saber musical. Para ela, não basta a criança cantar ou tocar um instrumento musical. Rose considera importante que os alunos produzam música e sejam críticos em relação ao que ouvem no seu cotidiano. Segundo ela, o papel do professor de música na escola é abrir um leque de possibilidades para o aluno, incluindo “tanto o fazer quanto o pensar música.” (C3, p. 146).

A professora Rose pensa que é importante desenvolver atividades que envolvam o canto, o trabalho de sentir a música com o corpo, os sons e ruídos do dia-a-dia, a composição e a tradução gráfica de sons nas aulas de música. Com esses elementos, segundo ela, é possível desenvolver uma “prática muito boa” (C3, p. 148).

Na escola em que foram observadas as aulas de Rose, a educação musical foi incluída no currículo este ano. Por isso, apesar de a turma observada ser de terceira série, é o primeiro ano que os alunos estão tendo aula de música. Além disso, as aulas têm periodicidade quinzenal, o que, segundo a professora, prejudica a continuidade do trabalho.

A turma observada, segundo Rose, “é muito heterogênea, tanto em nível social como de dificuldades de aprendizagem” (C3, p. 60). Ela explica que nessa turma há casos de crianças hiperativas, que tomam medicamentos, de crianças com problemas neurológicos e em atendimento psiquiátrico (C3, p. 134). Isso interfere nas suas aulas, porque “tu não precisas te preocupar só com a parte pedagógica, tem todo um outro lado que tu tens que atender, de fazer eles se integrarem na turma, de levar todo mundo junto. Eu acho um pouco difícil isso, mas faz parte da nossa realidade.” (C3, p. 134-135).

Segundo Rose, no período em que foram observadas as suas aulas, o trabalho ainda estava em uma “fase inicial”, em que os alunos estavam aprendendo a fazer silêncio, a prestar atenção nos sons do ambiente e a se organizar para realizar as atividades propostas. Como decorrência, a professora explica que estava realizando atividades de musicalização “bem básicas” com os alunos.

Eu penso principalmente na participação do aluno. Então eu tento tornar a aula o mais interessante possível. Não tanto pensando em atingir tais e tais objetivos, mas pensando em atividades mesmo, o que seria legal para os alunos fazerem, de forma que eles consigam ouvir, consigam se expressar, consigam criar. Eu penso que em uma mesma aula eu tenho que dar oportunidades para eles mexerem um pouquinho com cada coisa. Tanto a criação, identificar alguma coisa, a execução, cantar ou tocar algum instrumento, o ouvir, saber identificar alguma coisa, trabalhar a percepção, trabalhar a expressão corporal. (C3, p. 31).

Quanto ao planejamento, Rose conta que planeja uma seqüência de atividades para aproximadamente dez aulas. Ela vai realizando as atividades previstas e, a cada aula, parte de onde parou na aula anterior.

A minha preocupação é envolver várias coisas, vários elementos da música, sempre por partes. Então em cada aula vai haver atividades que envolvam movimentação corporal, um trabalho de percepção e a gente vai cantar uma música nova ou alguma que já foi vista, sempre pensando em uma brincadeira para tornar a aula mais dinâmica. A minha intenção foi montar momentos. (C3, p. 7).

Um dos focos das atividades observadas foi a “prontidão” dos alunos para ouvir, para fazer silêncio, para falar nos momentos certos. Quanto a isso, Rose demonstra sua preocupação:

Os alunos não conseguem fechar os olhos. Muitos deles não conseguem ficar deitados de barriga para cima, com as perninhas esticadas. Normalmente, eles mexem com as mãos ou se viram para o lado, olham como o colega está. Eles ainda não chegaram ao ponto de conseguir relaxar. É uma coisa que me preocupa. Eu acho que eles têm que ter um estado mais tranqüilo para poder receber, para poder prestar atenção em alguma coisa, se concentrar. (C3, p. 8).

Após assistir a uma das suas aulas, Rose revela a sua satisfação ao perceber que os alunos tinham conseguido realizar uma atividade de relaxamento, com tranqüilidade, alcançando os objetivos da sua proposta.

Eu acho que foi um momento bem significativo, porque a turma precisava desse momento, desse espaço. E no fim eles conseguiram tomar consciência dessas coisas novas

que eles experimentaram nesta aula. Então eles terminaram a aula superatentos, tranquilos. (C3, p. 63).

Nas aulas observadas também foram trabalhadas canções folclóricas e realizadas atividades de reconhecimento de canções, imitação de sons do cotidiano e de resposta corporal à música.

Em seu discurso, a professora Rose questiona e repensa constantemente a própria prática profissional. Avaliando seu trabalho, ela declara:

Eu estou fazendo o que eu acredito, mas eu queria ter resultados mais concretos. A gente faz a prática, eu estou dando oportunidades, mas eu não sei se isso vai dar certo. Não sei se é esse o caminho ou se vou ter que mudar tudo depois! (C3, p. 156).

### **6.3 Os conhecimentos práticos da professora**

#### **6.3.1 A orientação pessoal: “ eu tento fazer de tudo para que o momento da aula de música seja muito especial”**

Rose conta que sempre entra em sala de aula pensando positivo: “essa atividade eu sei que vai dar certo!” (C3, p. 37). Ela acredita que a forma como o professor aborda a atividade é fundamental para o sucesso, ou não, das atividades propostas, por

isso ela se preocupa em explicar o trabalho para os alunos com entusiasmo e autoconfiança. Rose conta que “leva aquilo com a maior vontade” (C3, p. 40) e fica bastante desmotivada quando os alunos não gostam das atividades propostas.

Rose valoriza o planejamento das aulas, pois embora saiba que as aulas não vão transcorrer como havia previsto e que a situação de sala de aula é imprevisível, ela acha importante o registro para se organizar:

Eu tento me basear pelo planejamento escrito, porque é uma coisa que eu tenho ali, é um registro. Se eu for fazer sem o papel, me perco, já aconteceu isso comigo. Depois eu já não sei para quais turmas eu trabalhei determinada atividade... Eu acho muito bom ter o planejamento como referência para as próximas atividades, acho superbom registrar e fazer as coisas conforme eu planejei. Eu prefiro pensar antes, do que as coisas estarem surgindo ali. [...] Isso não quer dizer que eu tenha que seguir à risca o que está no papel. Eu tenho essa liberdade, até porque sou eu que faço e é uma cobrança minha. Ninguém me pede para ver o planejamento aula a aula. Mas eu vejo que é muito legal ter o registro, a gente se posiciona melhor, consegue pensar melhor. É a minha forma de pensar. (C3, p. 20-22).

Rose acredita que os alunos percebem que as aulas são planejadas, que eles não estão fazendo atividades “soltas”. Quando ela ainda não costumava fazê-lo, percebia que “os alunos sentiam, principalmente os maiores, que a atividade não havia sido planejada, e do mesmo jeito que eu estava levando eles recebiam: saía qualquer coisa. E eu fui aprendendo que não dá.” (C3, p. 40). Além disso, acredita que o fato de planejar suas aulas dá credibilidade ao seu

trabalho perante a escola, porque “tu estás mostrando que estás fazendo uma coisa planejada. Só por isso já merece respeito dentro da escola.” (C4, p. 23).

A forma como a professora Rose interpreta as ações dos alunos em sala de aula revela algumas orientações do seu conhecimento prático. Observando no vídeo uma atividade em que os alunos devem movimentar-se espontaneamente pela sala de aula de acordo com o andamento da música que ela toca no violão, Rose comenta:

O que me preocupa é isso: eu lancei uma atividade que eles não estão acostumados a fazer, que é essa questão de se movimentar, de trabalhar o corpo de uma forma diferente, e eles estão alucinados. Alguns estão realizando bem a atividade, mas outros estão bem fora, correndo pela sala. (C3, p. 45-46).

Rose pensa que essa agitação dos alunos se deve também ao ambiente da sala que está sendo usada, pois é a primeira vez que os alunos têm aula de música em uma sala ampla, sem mesas nem cadeiras, fazendo uma atividade que não estabelece lugares definidos para eles se posicionarem. Segundo Rose, os alunos têm necessidade de explorar esse espaço e por isso correm ou se jogam no chão. Apesar disso, ela relata que decidiu dar continuidade ao trabalho: “Vou manter a atividade, mas estou fazendo tudo mais rápido. Não estou aprofundando, aproveitando cada momento. Estou deixando eles terem a experiência para terem noção do que é a atividade.” (C3, p. 46).

Dependendo do andamento da aula, Rose utiliza-se de recursos que não haviam sido planejados, como, por exemplo, solicitar que os meninos fiquem sentados enquanto as meninas se movimentam, e vice-versa. Ela explica que, como os meninos estavam mais agitados, ela decidiu pedir que eles se sentassem no chão, para se acalmarem. Mas os alunos continuaram não correspondendo às suas expectativas e Rose decidiu interromper a atividade para conversar com eles. Enquanto assistia à aula no vídeo, ela desabafa:

Eu já estou desistindo de tudo! Agora vou esquecer da música, esquecer do que a gente veio trabalhar aqui. Vamos trabalhar só a questão do espaço, da tranquilidade na atividade, porque eu sinto que se eles não crescerem em termo de atitudes, também não vão aproveitar a atividade como deveria ser. Em nível de aproveitamento, não vai ser legal. (C3, p. 49).

Rose explica suas ações dizendo que os alunos precisam tomar consciência das atividades que estão fazendo e para que elas servem, a fim de que “eles dêem mais importância e participem cada vez melhor das aulas.” (C3, p. 50).

Com esse exemplo, pode-se ver como Rose se utiliza de seus conhecimentos práticos, a partir de suas orientações pessoais, em relação às atitudes dos alunos na aula, dirigindo suas ações em sala de aula. Estreitamente ligadas às suas orientações situacionais, Rose vai decidindo, no momento da aula, o que fazer para atingir os seus objetivos, os quais estão relacionados com a maneira como interpreta os comportamentos dos alunos na aula.

Na concepção de Rose, os alunos devem ter oportunidades para se exporem individualmente frente aos colegas. Ela considera que “é superimportante que eles mostrem o que têm de legal para os outros verem, cantando individualmente, ou fazendo gestos, mostrando um som, ou tocando um instrumento na hora combinada.” (C3, p. 25). A partir dessa orientação pessoal, Rose elabora atividades em que os alunos, por exemplo, devem cantar individualmente um trecho de uma canção para os colegas, sem a letra, para que eles adivinhem qual é a música. Segundo ela, o problema desse tipo de atividade é que, como são muitos alunos, as crianças cansam de ficar vendo os colegas, um a um, “ficando monótono para quem está assistindo” (C3, p. 25). Mesmo assim, Rose acha que essas atividades são necessárias, visto que alguns alunos têm dificuldades para ir “lá na frente” porque são mais inibidos.

Quanto ao repertório musical utilizado nas aulas, Rose pensa que qualquer música pode ser utilizada no trabalho. Ela considera muito importante trabalhar músicas folclóricas e outras músicas mais “distantes para os alunos”, “coisas diferentes”. Quanto ao repertório “mais familiar” a eles, ela acredita que “se faz parte do dia-a-dia deles ouvir as Chiquititas, ouvir a música da novela, eu acho que a gente tem que trabalhar também.” (C3, p. 154).

Segundo as orientações pessoais de Rose, o mais importante é conseguir que os alunos participem e prestem atenção na aula. Para

isso, ela lança mão de inúmeros recursos extramusicais, como jogos e brinquedos, afirmando que “para motivar, eu acho que vale tudo!” (C3, p. 13).

### 6.3.2 A orientação social: “eu tenho que respeitar o tempo dos alunos”

As orientações sociais de Rose estão relacionadas, essencialmente, a duas questões: a demanda de interesses dos alunos e as influências do contexto escolar.

A professora observa como os alunos reagem a certas atividades, como se sentem mais motivados e utiliza-se desses conhecimentos nas aulas, elaborando estratégias que considera eficientes. Uma delas refere-se ao uso do canto para explicar as atividades, ao invés de falar. Ela utiliza esse recurso em uma das aulas observadas e conta que foi inventando, na hora, uma música para explicar as atividades, e afirma: “Isso eu já constatei. Parece que eles escutam tanta gente falando que aquilo não chama a atenção, mas quando tu cantas, muda completamente.” (C3, p. 72). Outro recurso utilizado pela professora, a partir da constatação de que auxilia na motivação dos alunos, é explicado por Rose:

Eu sempre procuro levar alguma coisa que atraia, buscar algum elemento extramusical para trabalhar junto na aula, um estímulo. Não ficar só cantando, só se movimentando, só ouvindo música ou só tocando um instrumento. Ter coisas, usar brinquedos como um atrativo para as aulas. Eu acho isso muito importante. (C3, p. 10).

Como foi exposto acima, a turma observada caracteriza-se por uma certa agitação dos alunos, ocasionada principalmente por algumas crianças “com sérios comprometimentos emocionais, psiquiátricos e neurológicos” (C3, p. 134). Rose preocupa-se com essas questões, procurando trabalhá-las nas suas aulas.

Eles trabalham, mas não se concentram. Tu não vês uma concentração, assim, de o aluno estar ligado só na atividade. Eles estão ligados na atividade, eles estão ligados no colega, estão ligados em conversar, em brincar, em derrubar, em sair correndo. (C3, p. 79-80).

Um dos recursos utilizados pela professora para resolver esse problema é o uso de pontuações nos jogos e brincadeiras realizadas.

Ela comenta:

Eu não gosto muito da competição, mas ainda não consegui achar um jeito de fazer isso de outra forma. Eu até acho válido se dessa forma conseguimos silêncio, mas o problema é que é só assim, e eles ficam sempre condicionados. (C3, p. 15).

Os interesses dos alunos também são utilizados como forma de controlar a turma. Rose conta que os alunos gostam muito de tocar alguns instrumentos musicais disponíveis na escola, como pequenos metalofones. Ela diz que esses instrumentos são “um atrativo que

também serve para controlar os alunos” (C3, p. 33), sendo negociada com as crianças a utilização dos instrumentos depois que eles realizarem outras atividades propostas.

Os problemas de atitudes dos alunos, segundo Rose, não são específicos da aula de música, devendo-se mais ao contexto escolar e familiar dos alunos do que à atividade em si. Rose observa também que a escola está tendo cada vez mais responsabilidades na educação das crianças, exigindo mais dos professores. Ela constata: “eu não tenho que me preocupar só com a formação musical deles, mas também com as atitudes, de alertar para algumas coisas.” (C3, p. 76).

A prática em sala de aula está fazendo com que a professora reveja algumas de suas posições em relação a como lidar com crianças que não participam da aula. Parece-me que a professora está, cada vez mais, aprendendo a fazer uso das suas orientações sociais nas aulas, adaptando-as ao contexto e situações específicas:

Eu vejo como é importante buscar as crianças que não estão conseguindo. Antes eu pensava que, se uma criança não está participando, é porque ela não está a fim, não é o momento dela. Eu estou revendo isso, procurando ver por que a criança não está interessada ou está desligada da aula. (C3, p. 5).

Além das características específicas da turma observada, comentadas anteriormente, Rose atribui a agitação dos alunos em sala de aula ao fato de eles não estarem acostumados a trabalhar de forma mais livre, concluindo que eles “ainda não sabem lidar com a

atividade” (C3, p. 79). Para Rose, “os alunos não se dispersam porque querem, e sim, porque não sabem lidar com a situação. Eles ainda vêm muito como brincadeira.” (C3, p. 79). Por isso, ela pensa que deve oportunizar mais atividades desse tipo para as crianças.

Claro que tu podes trabalhar de diversas maneiras para tornar a aula legal, mas essa parte de sair da cadeira, de caminhar, de correr, de se expressar corporalmente, são coisas muito pouco exploradas no colégio. E eu acho que a aula de música é uma oportunidade que eles têm de se movimentar, de sair da cadeira, de sair daquela classe que eles estão condicionados a ficar... porque eles parecem uns robozinhos. (C3, p. 19-20).

Diversas decisões curriculares de Rose são tomadas em razão do contexto escolar. Ela cita as atividades que realiza fora da sala de aula, envolvendo a exploração de espaços mais amplos. Segundo ela, atividades dessa natureza são necessárias para o desenvolvimento dos alunos, mas não são realizadas pelas professoras de classe.

É um momento que eles precisam, porque eles não têm isso na sala de aula. Eu cobro muito deles, mas no fundo eu sei que eles estão vivenciando uma coisa nova. As professoras também têm um conteúdo pra passar... São *n* dificuldades! (C3, p. 51).

### 6.3.3 A orientação situacional: “nesse ponto, a experiência é crucial!”

O discurso de Rose sobre a sua prática revela uma expectativa constante da professora quanto ao que vai acontecer em sala de aula. Ela conta que planeja as suas atividades imaginando uma “situação ideal” em que todos os alunos participem e gostem das atividades propostas. Mas ela sabe que a realidade de sala de aula não é assim, e desabafa: “eu nunca sei o que vai funcionar e o que não vai!” (C3, p. 40).

Rose confessa sentir-se incomodada quando precisa interromper a atividade para chamar a atenção de alunos que não estão participando da atividade, pois “parece que a aula não está fluindo” (C3, p. 5), mas ao observar a aula no vídeo, ela comenta:

Agora, olhando, eu vejo que não interfere tanto, que mesmo fazendo uma pausa, os outros conseguem esperar. Às vezes, tu interrompes a aula por causa de um, e o outro, que estava participando, já dispersa e vai fazer outra coisa. No fim tu não ganhas nem um nem outro. (C3, p. 5-6).

Nessas ocasiões, Rose utiliza-se de orientações situacionais, avaliando rapidamente se deve prosseguir a aula, conversar com os alunos ou começar a realizar outra atividade. Afirma que em situações desse tipo sempre é bom ter uma “carta na manga”, isto é, ter planejado previamente uma outra atividade que possa despertar

maior interesse dos alunos. Ela descreve suas intenções em relação a uma canção sobre um lobo mau que ensinava para a turma:

Eu pretendia ter intensificado mais a atividade, explorando a expressão corporal. A gente começou a fazer a cara de mau do lobo e depois eu iria retomar a atividade, mas eu pulei essa parte porque não estava dando certo. Eu não estava conseguindo que eles realizassem a atividade, estavam se dispersando com muita facilidade. (C3, p. 55).

A professora explica que quando planeja as atividades não prevê essas interferências dos alunos, mas que já tem experiência suficiente para lidar com essas situações à medida que a aula vai acontecendo. Falando sobre a atividade da canção do lobo mau, citada acima, ela justifica a interrupção da mesma em razão da dispersão dos alunos. Para resolver a questão, ela inicia uma nova atividade, introduzindo um elemento novo, a flauta-doce, “prendendo a atenção deles” (C3, p. 56). Segundo Rose, a própria mudança já é uma motivação para os alunos. Ela comenta:

Os alunos têm essa necessidade de fazer várias coisas, mas não se aprofundam em nada. Eu acho que precisa ter esse aprofundamento, só que essa aula não foi própria para isso. E na próxima atividade eles ficaram mais atentos. (C3, p. 56).

Cada momento em sala de aula é avaliado pela professora em particular, não havendo uma única regra para decidir quando uma atividade deve ser interrompida ou não. Comentando sobre a situação acima, ela fala:

Isso depende muito da sensibilidade de ver a situação. Eu fui tentando, eu tentei insistir na atividade, mas vi que não deu. Se não adiantou insistir, eu vou parar, vou mudar de atividade, tentar de todas as formas até que chegue no ponto de pelo menos uma atividade funcionar. É bem na tentativa e erro. (C3, p. 57).

Em uma das aulas observadas, Rose pediu aos alunos que imaginassem um ambiente campestre, com flores perfumadas, frutos, sons de animais, da água e do vento. No seu planejamento, ela não havia previsto que os alunos executassem os sons imaginados, mas os alunos, espontaneamente começaram a fazer as sonoridades propostas. Rose analisa esse momento da aula:

Eu falei para eles imaginarem, mas eles têm essa tendência de saírem fazendo tudo o que a gente fala. É o fazer, fazer, fazer. [...] Eu não tinha planejado dessa forma, mas eles começaram a fazer e eu deixei. Se eles fizeram, acho que é importante para eles, essa coisa de sair fazendo os sons, as coisas não funcionam internamente, tem que sair fazendo. Eu não imaginava que eles iam reagir dessa forma. (C3, p. 1-2).

Outra situação com a qual Rose se depara em sala de aula refere-se ao grau de dificuldade que atribui a uma atividade, o qual nem sempre corresponde à realidade. Ela descreve uma atividade realizada na turma observada, em que foi solicitado que os alunos marchassem, cantassem ou ficassem em silêncio enquanto a professora cantava a canção *Marcha Soldado*, dependendo do comando dado por Rose.

Às vezes acontece de eu planejar uma atividade que penso que vai durar pouco tempo e eles levam um

tempão. Como nessa atividade do *Marcha Soldado*, que demorou até todo mundo conseguir prestar atenção. Uma coisa que eu pensava que era fácil de eles se ligarem: quando eu parar de marchar vocês vão parar de cantar... Eu achei que era fácil, só que eles estavam desatentos, não olhavam para mim, por isso que eles não acertavam. Até que eles conseguissem, acho que tive que fazer umas quatro vezes! (C3, p. 37).

Nessas situações, Rose ressalta seu desejo de que todos realizem a atividade e por isso ela a repete várias vezes, até que todos “tenham a oportunidade de acertar” (C3, p. 38). Para lidar com a complexidade e singularidade que caracterizam a prática em sala de aula, Rose pensa que:

A experiência é crucial, porque te dá essa tranqüilidade para lidar com situações diferentes. A sensação que dá é que nada ali é impossível de trabalhar. Eu até fui pegada de surpresa, mas não foi um susto, é diferente, a presença de espírito é muito mais garantida. Ao invés de ficar presa pensando porque não estás conseguindo, tu te direcionas para o “vamos fazer alguma coisa!” (C3, p. 70).

#### **6.4 Articulando as principais idéias: uma síntese dos conhecimentos práticos de Rose**

A principal idéia que permeia o discurso de Rose é a sua preocupação em trabalhar o desenvolvimento dos alunos de uma “forma ampla”. Ela se preocupa com algumas atitudes das crianças em sala de aula, como a falta de tranqüilidade e de concentração ao

realizarem as atividades, questões que ela acredita que devem ser trabalhadas nas aulas. Para ela, não basta que os alunos realizem as propostas, mas também a forma como o fazem.

Depois de assistir no vídeo a uma das suas aulas, Rose se surpreende positivamente pelos resultados que alcançou. A professora comenta como é diferente olhar a aula “de fora”, pois no momento que a ela está acontecendo, tudo parece ser mais “turbulento”.

Achei maravilhosa essa aula! Foi ótima, porque foi bem diversificada. Acho que as crianças conseguiram participar de todas as atividades de forma espontânea e ao mesmo tempo bem tranqüila. Tu viste ali, é uma turma bem agitada e se manteve supertranqüila. Todos participaram e atingiram os objetivos da proposta, trabalhando o saber ouvir, o saber imaginar as situações, caminhar mais lento, criar sons na hora do balão... (C3, p. 27).

Quando Rose planeja suas aulas, ela parte de suas orientações pessoais e sociais e, na sala de aula, precisa colocar em ação suas orientações situacionais. Nesses momentos, seguidamente ela sente necessidade de modificar o seu planejamento.

Com essa estrutura de planejamento-ação, parece-me que as orientações pessoais, sociais e situacionais sobrepõem-se umas às outras. Nem sempre ela faz exatamente o que gostaria em razão da reação dos alunos nas aulas, ou das condições de trabalho oferecidas pelo contexto escolar. Isso acontece, por exemplo, quando ela se sente dividida entre “continuar a aula” ou “parar para conversar”.

Nesse caso, a orientação situacional interfere no seu trabalho, entrando em choque com as suas orientações pessoais. A orientação social, no que diz respeito, por exemplo, ao uso da competição para motivar os alunos, também interfere na orientação pessoal, segundo a qual esse não é o melhor recurso para obter silêncio por condicionar o comportamento dos alunos.

Rose tem consciência dessa dinâmica, e seu discurso focaliza a complexidade das decisões que são tomadas ao longo das aulas. Ela demonstra estar em constante processo de reflexão sobre a sua prática e, assistindo às próprias aulas, alegra-se ao perceber as suas conquistas no processo de “ser professora”.

## 7 DIALOGANDO COM AS PRÁTICAS EDUCATIVO-MUSICAIS

### DAS PROFESSORAS

#### 7.1 A conversação reflexiva com a prática: aprendendo com a experiência

Aprende-se a fazer fazendo. Mas também reflectindo. À luz do que já se sabe. Com vista à acção renovada. E nesse processo de acção-reflexão-acção se desenvolve o saber profissional. (INFANTE, SILVA e ALARCÃO, 1995, p. 167).

Ao falar sobre o próprio desenvolvimento profissional, as professoras Marília, Madalena e Rose destacam que aprenderam “com a experiência”. Quanto ao conteúdo dessa aprendizagem, Marília afirma que “é com a criança que a gente aprende”. Com essa afirmação, ela ressalta o valor dos conhecimentos sobre o aluno de que o professor precisa dispor para atuar em sala de aula.

Madalena também fala sobre a sua aprendizagem com a prática. Ela conta que aprendeu a “ouvir o aluno”, o que, para ela,

quer dizer “reconhecer o aluno como um ser inteligente” e, a partir disso, “estabelecer um diálogo inteligente nas aulas”.

Rose refere-se a um outro tipo de aprendizagem pela prática, relacionado com as questões que mais a preocupavam: as atitudes dos alunos em sala de aula. Ela conta que aprendeu a tomar decisões mais rápidas quando surgem problemas nas aulas, ficando mais tranqüila para resolver essas situações.

Madalena também fala sobre esse tipo de habilidades. Ela relata que foi aprendendo a organizar os alunos para o trabalho, criando um ambiente de colaboração em que ela não precisa gritar pedindo silêncio. Para isso, ela toma alguns cuidados como, por exemplo, não distribuir instrumentos musicais antes de ter explicado as atividades para os alunos. No entanto, o mais importante para Madalena é fazer os alunos perceberem que as relações de respeito mútuo são necessárias para que a aula seja um momento prazeroso de produção musical.

Nas situações descritas acima, parece ficar evidenciado como as professoras colocam em ação o processo de reflexão-na-ação, que permite a elas a tomada de decisões no momento em que a aula está acontecendo. Segundo SCHÖN (2000), a reflexão-na-ação é acionada pelo profissional quando ele se depara com uma situação singular, incerta ou conflituosa que exige solução. Esse tipo de competência,

segundo o autor, só pode ser aprendido passando-se pela experiência.

Outro tipo de aprendizagem através da experiência é descrito por Rose quando ela fala sobre os seus planejamentos. Ela costuma elaborar suas aulas a partir de atividades que já desenvolveu anteriormente em outra turma ou em outra escola. Nesse caso, ela desencadeia um processo de reflexão-sobre-a-ação, revendo práticas anteriores e potencializando-as em um novo contexto.

O discurso de Madalena também permite a identificação do processo de reflexão-sobre-a-ação. Ela refere-se a ele quando explica que passou a compreender melhor suas aulas a partir do momento em que começou a escrever relatórios, porque para escrever tinha que pensar sobre o que havia feito.

A partir da teoria de SCHÖN (2000) é possível compreender como o professor traz experiências anteriores para uma situação única. Segundo o autor, o profissional vai construindo um repertório de exemplos, imagens, compreensões e ações que vão sendo incorporados aos seus conhecimentos práticos. O autor explica:

Quando um profissional consegue entender uma situação que percebe como única, ele a *vê* como algo já presente em seu repertório. Ver *este* local como *aquele* não é colocar o primeiro sob uma categoria ou regra. É, ao invés disso, ver a situação não-familiar tanto como semelhante quanto como diferente da familiar, sem ser capaz, em princípio, de dizer familiar ou diferente a respeito disso ou daquilo. (SCHÖN, 2000, p. 62).

De acordo com essa teoria, o desenvolvimento do professor depende do seu repertório de ações, imagens, representações e esquemas, possibilitando que ele deduza uma forma de conceber a situação atual. Ao mesmo tempo, cada situação nova enriquece seu repertório de conhecimentos práticos. O “talento artístico”, descrito por SCHÖN (2000), depende da capacidade do professor trazer esse repertório para as situações singulares da prática, não as reduzindo a categorias padronizadas.

Compreendendo o “tornar-se professor” dessa forma, pode-se perceber a legitimidade e singularidade dos conhecimentos profissionais construídos através de sua prática educativa concreta e localizada. Através da reflexão-na-ação e da reflexão-sobre-a-ação o professor vai incorporando novas imagens, ações, esquemas e compreensões ao seu conhecimento prático, evitando que suas ações se tornem mecânicas. Por isso, a experiência e o saber-fazer não são suficientes para explicar o desenvolvimento profissional, porque é através do diálogo reflexivo com sua prática que o profissional aprende a lidar com as situações únicas, incertas e conflituosas das relações estabelecidas nos espaços de produção do conhecimento, seu mundo prático.

## 7.2 Discutindo os conhecimentos práticos das professoras

Quando alguém aprende uma prática, é iniciado nas tradições de uma comunidade de profissionais que exercem aquela prática e no mundo prático que eles habitam. Aprende suas convenções, seus limites, suas linguagens e seus sistemas apreciativos, seu repertório de modelos, seu conhecimento sistemático e seus padrões para o processo de conhecer-na-ação. (SCHÖN, 2000, p. 39).

As três professoras participantes desta pesquisa iniciaram seus processos profissionais contando com o apoio de colegas mais experientes, muito embora cada qual tenha tido um percurso diferenciado. Madalena espelhou-se na prática de uma colega e afirma que isso “foi uma mola muito forte” para ela começar a refletir sobre a sua prática. Rose diz que “não sabia nada” quando começou a dar aulas e, por isso, buscou ajuda com a sua professora de flauta, que também ensinava música em escolas estaduais.

Em cada uma dessas formas de “iniciação na profissão”, as professoras “aprenderam fazendo” e, simultaneamente, apoiaram-se nos conhecimentos de colegas de profissão. Segundo SCHÖN (2000, p. 37), cada profissional traz perspectivas particulares para o seu trabalho, mas também participa de uma “comunidade de profissionais” que compartilham conhecimentos característicos de sua profissão.

Nesse sentido, ser professor de música significa também aprender as convenções e as regras de uma “comunidade de práticos” (SCHÖN, 2000). Segundo as professoras, as partilhas de experiências com colegas de profissão proporcionam esse tipo de aprendizagem. Marília conta que costumava encontrar-se com colegas para “conversar sobre os trabalhos”, lamentando que atualmente não tem mais tido esses momentos e que se sente muito sozinha.

O sentimento de solidão profissional dos professores, segundo SARMENTO (1994, p. 78-80), está relacionado a características individualistas do trabalho docente, que normalmente acontece a portas fechadas. Na área de música, BOZZETTO (1999) discute o sentimento de isolamento profissional de professores particulares de piano. A autora atribui esse sentimento ao “fato de muitos professores não estarem ligados a instituições oficiais de ensino de música, e também por exercerem seu trabalho sozinhos em casa, sem um controle maior de pertença a um grupo profissional estabelecido.” (*ibid.*, p. 100).

No caso do professor de música que atua na rede escolar, o sentimento de isolamento profissional parece ser acentuado pelo fato de muitas vezes ele ser o único professor de música da escola.

Rose refere-se a essa questão, contando que sempre foi a única professora de música em todas as escolas que trabalhou. A isso, ela acrescenta que nas escolas em que já atuou não havia um trabalho

anterior de música, isto é, não havia uma tradição. Falta a ela sentir-se como parte de uma comunidade de práticos, de colegas que têm aspirações e objetivos em comum, elemento que surge quando ela expressa que “é tudo muito solto” ou “a gente pode fazer qualquer coisa”. Decorrente disso, ela fala da necessidade que sentiu em participar de cursos nas férias, momentos em que ela pode encontrar colegas para dividir suas angústias e partilhar suas experiências.

No caso de Marília, coube-lhe dar continuidade ao trabalho que já vinha sendo desenvolvido por uma colega. Quando ela começou a trabalhar na escola, já havia uma tradição de aula de música, isto é, uma idéia socialmente construída do que significa ser professor de música, quais as suas funções e objetivos naquele contexto. E ela foi adaptando-se, progressivamente, a essas expectativas da comunidade escolar.

Nos três estudos de caso, foi possível perceber que a prática das professoras é orientada por princípios singulares, próprios a cada situação enfrentada. Toda prática em sala de aula está permeada de concepções e crenças particulares, determinantes sociais, históricos e cognitivos que tendem a direcionar a atuação profissional do professor.

A prática, vista dessa maneira, configura as “teorias em uso” do professor, podendo estas serem mais ou menos explícitas ou conscientes para o professor. Como afirma BRAZÃO (1996), “as

concepções pessoais sobre o currículo estão imbuídas dos seus valores e reflectem o conhecimento prático e pessoal dos professores, de acordo com a sua maturidade e experiências profissionais.” (*ibid.*, p. 58).

As práticas profissionais, segundo COUCEIRO (1998), “são resultado de um quadro interpretativo pessoal, construído através de múltiplos factores, que tem a ver com a globalidade da história de vida, e que constitui um modo próprio de ver, sentir, pensar e agir” (*ibid.*, p. 53).

Madalena evoca essa indissociabilidade entre a pessoa e a professora quando fala do que significa o fazer musical para ela, dizendo que fazer música “é a minha vida” e “eu passo aquilo que é a minha vida, que é fazer música, na sala de aula”. Referindo-se ao seu jeito de ser e ao seu gosto pela música, Marília também coloca a pessoa em primeiro plano quando conta que adora tocar e que os alunos sentem isso, porque “eu sou assim!”.

### 7.2.1. A orientação pessoal

Uma análise a partir da prática sugere novos caminhos, nos quais o conhecimento formalizado não se limita a “deduzir” as práticas, exprimindo-se antes numa reflexão sobre a estrutura do pensamento dos actores e sobre a prática enquanto realidade preexistente que pode ser investida do ponto de vista teórico. (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 85).

As orientações pessoais dos conhecimentos práticos referem-se à forma como o professor percebe e interpreta a realidade, seus pontos de vista, seus valores e suas crenças, dando sentido às suas ações. Como apresentado no Capítulo 2, a orientação pessoal, segundo ELBAZ (1981), “permite que os professores utilizem seus conhecimentos para trabalhar de maneiras pessoalmente significativas” (*ibid.*, p. 49).

Nesta pesquisa, os discursos das professoras revelaram que as orientações pessoais para o ensino de música estão relacionadas com os seguintes pontos: (1) as concepções sobre o que significa saber música e os objetivos da educação musical na escola; (2) as concepções de educação como um todo e de como se aprende música e (3) quais as músicas que devem ser utilizadas no trabalho em sala de aula.

Os conhecimentos práticos de Marília são orientados pela concepção pessoal de que saber música é saber tocar um

instrumento musical, saber cantar e dominar a notação musical tradicional. Por isso, a principal atividade desenvolvida nas aulas é a de execução, vocal ou instrumental, a partir da leitura de partituras.

Essa forma de desenvolver as habilidades musicais está relacionada com a orientação de Marília de que a criança aprende fazendo e de que o “gosto pela música é natural na criança”. Quanto ao repertório utilizado nas aulas, a professora revela que não vê problema em utilizar qualquer tipo de música, mas considera “melhores” as músicas “clássicas” e “folclóricas”.

As orientações pessoais do conhecimento prático de Madalena colocam a “produção musical” como o centro do processo educativo. O prazer no fazer musical orienta todas as atividades desenvolvidas em sala de aula. Para ela, “produzir música” engloba: (1) atividades de execução instrumental e/ou vocal, incluindo a execução para um público, que pode tanto ser dentro como fora da sala de aula; (2) atividades de composição, incluindo a criação de arranjos e (3) a atividade de analisar música, que permeia as outras atividades, pois as músicas analisadas podem ser tanto as composições e execuções dos próprios alunos, quanto músicas de outros compositores.

Segundo Madalena, “música se faz muito em grupo”, sendo a maioria das atividades de “produção musical” realizada em pequenos grupos de alunos. Assim, ela acredita estar dando oportunidade para os alunos se expressarem com autonomia, desenvolvendo suas

próprias idéias musicais. Para ela, cada aula faz sentido por si mesma, pela produção que acontece no momento. A longo prazo, ela acredita que a educação musical deve formar ouvintes críticos.

Para Rose, a função da educação musical na escola é desenvolver “tanto o fazer quanto o pensar música”. A longo prazo, ela deseja que os alunos sejam capazes de produzir música e ser críticos em relação ao que ouvem no cotidiano. Quanto à forma de desenvolver essas capacidades, a própria professora se questiona se “está no caminho certo”. Ela diz que não sabe dos resultados que o seu trabalho terá na vida das crianças, porque ele ainda está em uma fase muito inicial.

Nas aulas observadas, Rose está preocupada em envolver os alunos nas atividades propostas, pois a participação e a vivência musical são os aspectos que ela considera mais importantes. A professora acredita que algumas habilidades básicas precisam ser desenvolvidas nos alunos antes de serem trabalhados conteúdos mais complexos, como, por exemplo, uma atividade sobre “motivos musicais”. Essas habilidades básicas, consideradas pela professora como pré-requisitos para a aprendizagem musical, estão relacionadas a atitudes que ela considera importante desenvolver, tais como, capacidade de ouvir, de fazer silêncio, de relaxar e de prestar atenção. Com essas orientações, Rose realiza uma série de jogos e

brincadeiras em aula, visando ao desenvolvimento dessas habilidades.

A forma como cada uma das professoras entende o ensino de música conduz todas as suas ações em sala de aula, pois as interpretações que elas fazem das ações dos alunos, dos seus interesses e a maneira como compreendem o contexto escolar estarão vinculadas às suas orientações pessoais.

### 7.2.2. A orientação social

De acordo com o referencial teórico desta pesquisa, apresentado anteriormente, a orientação social dos conhecimentos práticos está relacionada às limitações, possibilidades e influências do contexto de atuação do professor e como ele adapta seus conhecimentos a essas situações (ELBAZ, 1981).

Analisando as orientações sociais utilizadas pelas professoras Marília, Madalena e Rose, podem ser identificados alguns temas centrais: (1) para conhecer os alunos; (2) para selecionar conteúdos e repertórios musicais; (3) para elaborar estratégias de organizar socialmente a turma na sala de aula; (4) para adaptar as orientações pessoais ao contexto escolar em que atuam.

Apesar de esses temas estarem presentes no discurso das três professoras, os sentidos que elas dão a eles são diferentes. Na prática de Marília, as orientações sociais são as que marcam mais fortemente os seus conhecimentos práticos. Ela vê a aprendizagem como decorrência de um processo de experimentação inerente à criança, de forma que as “descobertas” da criança direcionam a prática em sala de aula. O principal papel da professora é ajudar o aluno nesse processo e, para isso, ela observa o seu desenvolvimento.

Para selecionar as músicas que serão utilizadas em aula, Marília também faz uso das suas orientações sociais, que lhe permitem saber quais “as músicas que os alunos gostam”. Quanto a esse aspecto da seleção do repertório, pode-se perceber que a professora faz algumas concessões aos alunos quando inclui músicas de que eles gostam, mas que não são tão “boas”. Nesse caso, as orientações sociais – as músicas de que os alunos gostam – prevalecem sobre as orientações pessoais – as músicas “melhores”.

Outra orientação social de Marília, que determina a seleção de atividades que ela realiza, baseia-se no seu conhecimento sobre o contexto familiar das crianças. Segundo ela, os pais dos alunos não costumam levá-los para assistir a concertos, e por isso cabe a ela proporcionar-lhes esse tipo de experiência musical.

As cobranças da escola quanto ao trabalho que deve ser desenvolvido nas aulas de música é outra orientação social dos

conhecimentos práticos da professora Marília. Segundo ela, existem dois planejamentos: o dela e o do colégio. Para dar conta desse “planejamento do colégio”, que envolve o ensaio de canções para festividades e datas comemorativas, ela deixa de trabalhar conteúdos que considera relevantes. Em outras situações, ela adapta os seus conteúdos a trabalhos que estão sendo realizados pelas professoras de classe. Nesse caso, ela reorganiza as suas aulas para “ajudar no conteúdo da professora”.

As orientações sociais do conhecimento prático da professora Madalena estão relacionadas principalmente ao que ela chama de “fazer a leitura das crianças”. Ela observa e interpreta os comportamentos e a produção musical dos alunos em sala de aula para, a partir desses conhecimentos, elaborar estratégias de ação e selecionar os conteúdos musicais que serão trabalhados.

Madalena dá mostras desse tipo de uso das orientações sociais quando fala sobre a forma como as crianças se relacionam com os instrumentos musicais. Segundo ela, inicialmente essa relação é egocêntrica, e os alunos escolhem os instrumentos de acordo com as suas preferências musicais. A partir desse conhecimento, a professora Madalena desenvolve atividades que visam ao desenvolvimento progressivo da noção de que cada instrumento tem uma função na música, e que é esse o critério que deve determinar a seleção de instrumentos para uma composição, por exemplo.

A análise das composições dos alunos e os conhecimentos que eles revelam quando falam sobre as músicas ouvidas em aula vão determinando a seqüência e a continuidade do trabalho de Madalena, que procura mediar os conhecimentos dos alunos com os conhecimentos musicais socialmente produzidos. Processos desse tipo, segundo WIEN (1995), são bastante complexos, porque “a observação como base para as decisões curriculares requer a combinação de conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança e atenção ao momento” (*ibid.*, p. 96).

As orientações sociais do conhecimento prático de Rose demonstram sua preocupação em engajar os alunos nas atividades realizadas em aula e em potencializar seu trabalho em relação às características da turma observada. Com a prática, ela foi percebendo, por exemplo, que a utilização de recursos extramusicais torna as atividades mais interessantes para os alunos e, com base nessa orientação, planeja aulas em que são utilizados alguns “atrativos”, como brinquedos ou balões.

O trabalho de Rose também é orientado pelas características da turma observada. Ela se preocupa com algumas atitudes dos alunos, como a agitação e a falta de concentração, o que a leva a realizar atividades que desenvolvam a atenção, que explorem o “saber ouvir”, a exploração do corpo e o relaxamento.

### 7.2.3. A orientação situacional

A prática em sala de aula caracteriza-se pelo seu dinamismo e complexidade. Por isso, além das orientações pessoais e sociais, as ações do professor também são orientadas pelas situações únicas que surgem no decorrer da aula, gerando necessidades práticas específicas. De acordo com as perspectivas teóricas adotadas nesta pesquisa, a orientação situacional, segundo ELBAZ (1981, p. 53), refere-se aos processos deliberativos utilizados pelo professor quando ele está examinando seus conhecimentos práticos em termos da sua adequação a questões particulares da prática.

A professora Marília refere-se às orientações situacionais como um “jogo de cintura” do professor para organizar os alunos, resolver brigas entre colegas e atender às necessidades individuais das crianças. Para ela, a aula parece apresentar poucas surpresas, sendo percebida como uma rotina. Seu controle sobre as situações de sala de aula pode ser explicado pelo conhecimento-em-ação que ela construiu ao longo do seu desenvolvimento profissional. Analisando essa questão sob a perspectiva de SCHÖN (2000), pode-se deduzir que a professora foi ampliando gradativamente o seu repertório de exemplos, imagens, compreensões e ações, incorporando-o ao seu conhecimento prático. Com isso, foram diminuindo as situações de

conflito e incerteza, levando a uma certa padronização das situações encontradas na prática de sala de aula.

Na prática de Madalena, a orientação situacional está ligada principalmente à sua concepção de que na aula devem ser travados “diálogos inteligentes” entre a professora e os alunos. Essas decisões do momento são chamadas por Madalena de “improvisos” do professor, e esses “improvisos”, que podem ser chamados de reflexão-na-ação, só acontecem porque os alunos estão sendo ouvidos e as decisões da professora são tomadas a partir do que “está vindo dos alunos”.

As orientações situacionais determinam fortemente os conhecimentos práticos de Rose. Observando suas aulas através do vídeo, em diversos momentos ela comenta que estava decidindo qual a melhor atitude a tomar: interromper a aula para conversar com os alunos ou prosseguir com a atividade?; realizar a atividade como havia planejado ou trocar de atividade?; repetir a atividade até que todos os alunos consigam alcançar os objetivos ou iniciar a próxima?

Segundo a professora, apesar de essas “situações diferentes” serem difíceis, ela já desenvolveu uma “presença de espírito” para lidar com elas. Rose demonstra ter consciência dos processos de reflexão-na/sobre-a-ação que desencadeiam nas aulas e de como essas experiências acumuladas a auxiliam a resolver as situações inesperadas da prática. Ela também explica que não há regras para

resolver esses problemas, devendo cada situação ser avaliada no seu contexto e na sua singularidade.

O parâmetro utilizado por Rose para avaliar a aula é o seu planejamento. Ela explica que quando planeja as aulas, imagina uma situação “ideal”, sem interferências dos alunos, mas sabe que na prática não é assim. E é exatamente quando aquilo que foi planejado não se realiza que ela se utiliza de suas orientações situacionais. SADALLA (1998) descreve esse tipo de dificuldades enfrentadas pelo professor:

Enquanto a rotina da sala de aula segue o que foi planejado e esperado pelo professor, o controle da classe é praticamente automático. A partir do momento em que surgem os problemas, o professor deve decidir se toma alguma atitude imediata e mais, se dispõe, naquele momento, da ação necessária à resolução do problema (SADALLA, 1998, p. 36).

Com os exemplos acima, pretendi desvelar algumas das lógicas que orientam o conhecimento prático das professoras, relacionando-as com as perspectivas teóricas que fundamentaram esta pesquisa. Nesta análise, o objetivo não é comparar os conhecimentos práticos das professoras, e sim, analisá-los segundo as suas orientações particulares. Isso porque, como explica SCHÖN (2000), a validade dos conhecimentos produzidos pelo profissional está relacionada com seus compromissos pessoais e os “resultados serão significativos apenas para aqueles que compartilham de seus compromissos.” (*ibid.*, p. 70).

Nessa perspectiva, é fundamental que seja adotada uma postura mais compreensiva do que avaliativa das práticas das professoras, pois cada uma delas só poderá ser compreendida pelo olhar de quem entende os seus valores e os seus compromissos. Nesse sentido, concorda-se com a afirmação de VASCONCELOS (1997) de que “isto não significa que estejamos acima de qualquer crítica, mas que precisamos de ser criticadas a partir de dentro, com solidariedade e respeito por aquilo que somos.” (*ibid.*, p. 22).

Ressalto que as orientações dos conhecimentos práticos reveladas neste trabalho não têm o objetivo de abranger a totalidade dos conhecimentos práticos de Marília, Madalena e Rose, porque, como foi explicado na metodologia desta pesquisa, o foco dos seus discursos foram determinados pelas próprias professoras, que discutiram os pontos considerados mais relevantes por elas mesmas.

### 7.3 A conversação reflexiva com a ciência: superando o senso comum

A teoria não reflete a prática, não deriva nem se valida nela; tampouco se impõe à mesma ou ao senso comum em nome de uma racionalidade superior. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 130).

Apesar de as professoras não fazerem referência explícita aos conhecimentos científicos sobre educação ou sobre educação musical que possam ter influenciado as suas práticas, isso não permite que se deduza que eles não existam. Isso porque é da própria natureza do conhecimento prático a indissociabilidade entre teoria e prática, sendo os conhecimentos teórico-científicos incorporados às ações e pensamentos do professor.

Segundo GIMENO SACRISTÁN (1999), “a flexibilidade com a ciência dá o tom que diferencia um modelo de relação positivista entre a teoria e a prática, e outro, no qual a ciência é incorporada devido à sua penetração nos processos de reflexão-ação” (*ibid.*, p. 117). O autor lembra que a reflexão mediada pela ciência permite a ruptura com o senso comum, “que é cultura pessoal e intersubjetiva compartilhada” (*ibid.*, p. 117).

No entanto, na prática educativa, como em outros âmbitos sociais, a ciência não intervém diretamente na realidade, nem na ação das pessoas, mas na medida em que é transformada em um instrumento do pensamento que diagnostica, desvenda e critica, em uma ferramenta

para a reflexão retrospectiva e para a projeção prospectiva de ações. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 117).

Essa idéia parece ser confirmada na fala da professora Madalena:

Eu não estou nem aí para a teoria na hora da aula. Na hora da aula eu estou preocupada com o que o aluno está construindo. Eu estou preocupada com onde eu vou chegar com aquela aula. Entendeu? Eu tenho um trabalho para fazer. [...] Agora, lembrar que o Swanwick disse isso ou aquilo, ou que no construtivismo o Piaget... Isso não estava ali comigo, não era isso. (C2, p. 13).

Ao falar especificamente da prática, Madalena não vê necessidade de fazer referência aos conhecimentos teóricos, mas ela conta que quando vai para casa, repensa sua prática, relacionando o que aconteceu na aula com as coisas que já leu. Dessa forma, a reflexão sobre a prática é mediada pelos conhecimentos teóricos, possibilitando que ela elabore conhecimentos que possam orientar sua prática em situações futuras.

Além disso, os conhecimentos teóricos estão incorporados aos seus conhecimentos práticos, fazem parte deles, como revela a afirmação de Madalena quando fala de suas concepções sobre como o aluno aprende:

Eu levo esse conhecimento [teórico] para a aula porque para chegar a ter essa mediação com os alunos, eu tinha que ter consciência dessa teoria, anteriormente. Antes de chegar nesse processo, eu teria que ter conhecimento disso, de que existe isso. (C2, p. 14).

Parece-me que ao refletir especificamente sobre a prática em sala de aula, como foi feito nas entrevistas de estimulação de recordação, as professoras não sentiram necessidade de fazer referência explícita a algum fundamento teórico para explicar e justificar suas ações pedagógicas. Por isso, no contexto deste trabalho, os discursos das professoras focalizaram e permitiram o reconhecimento do valor que a experiência e a reflexão sobre a prática têm para a constituição dos seus conhecimentos práticos, idéia que não entra em confronto com a validade dos conhecimentos teórico-científicos para a formação profissional.

Mesmo não sendo o foco desta pesquisa compreender as influências específicas dos conhecimentos teóricos nas práticas educativo-musicais das professoras, concordo com ALARCÃO (1996, p. 29) quando ela defende que o professor precisa dispor de conhecimentos – teóricos e práticos – que sustentem as suas reflexões, pois novos saberes só poderão ser produzidos através da reflexão se o professor tiver uma base de conhecimentos – sobre música e sobre educação – a partir dos quais possa refletir.

#### 7.4 A reflexão sobre a prática nesta pesquisa: significados para as professoras

Eu me senti muito feliz em participar da pesquisa. Feliz e homenageada. Que bom que tem uma pessoa que vai na minha aula, assiste, que dá opiniões ou que me escuta. Tu podes passar uma vida inteira dando aula e ninguém ir lá ver o que tu estás fazendo e nem te valorizar. É uma maneira de valorizar a pessoa. Porque tem pessoas que nem aparecem na tua aula e dizem: “ah, mas eles nem sabem tocar tão bem...” Elas criticam, mas nem assistiram ao trabalho, que é um trabalho tão rico! (C1, p. 83).

Esse depoimento da professora Marília é muito significativo porque revela a perspectiva da professora como participante da pesquisa. Desde o início deste trabalho, pretendi “*investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência*” (NÓVOA, 1997, p. 25).

Depois de assistir a suas aulas, Marília mostra-se feliz com o que viu, dizendo que: “com esse trabalho das entrevistas, eu notei que atingi os meus objetivos, que é um trabalho que não fica só naquela aula, as crianças continuam querendo tocar, é uma coisa que continua” (C1, p. 85). Para Rose, assistir às próprias aulas foi uma experiência única:

Foi supergratificante pra mim. É um momento que dá para refletir, para ver muitas coisas que tu não percebes só com a lembrança ou com anotações. Não é a mesma coisa. No vídeo tu vês a aula como um todo, consegues ver coisas que quando tu estás lá na frente atuando como professora, tu não enxergas. [...] É gratificante ver que o trabalho está acontecendo. É diferente ver de fora, é muito diferente do momento ali da aula! (C3, p. 107-108).

Ao longo do trabalho, percebi o quanto as três professoras manifestaram um sentimento de realização pessoal e profissional enquanto participavam da pesquisa. Sentiram-se valorizadas pela forma como a pesquisa foi conduzida. Como afirmou Madalena: “quando eu estou vendo a aula com você, mexe com um monte de coisas. Eu como pessoa e como professora.” (C2, p. 152). Sobre isso, Marília revela:

Eu trabalho há 25 anos, e nunca alguém assistiu à minha aula, ninguém fez um tipo de pesquisa como essa. Só agora, que eu estou quase acabando a minha carreira de professora, é que eu estou vendo que tem pessoas preocupadas com isso. (C1, p. 87).

No decorrer de toda a pesquisa, procurei estabelecer um relacionamento de confiança e respeito mútuos entre mim e as professoras. Acredito que o fato de as professoras saberem que também sou professora de música auxiliou a estabelecer essa confiança. Segundo Rose:

Em nenhum momento eu senti que tu estivesse fazendo uma crítica ao meu trabalho, e sim, como um momento de reflexão, de pensar. Foi super espontâneo tudo que aconteceu e estar aqui revendo e comentando, pois eu não teria outra oportunidade de fazer isso. [...] É incomparável a riqueza do trabalho. Nos cursos que eu faço, às vezes a gente tem um momento para colocar dúvidas, questionamentos que a gente se faz enquanto dá aula, coisas assim, mas muitas vezes a pessoa é de fora. Não convive com o nosso meio. Não sabe o que é dar aula. É uma pessoa que estuda, trabalha em cima de teorias, mas nunca botou a “mão na massa” de verdade. É muito diferente. E é muito rico para mim, principalmente por isso. Não sei quando eu vou ter outro momento assim, para pensar e trocar. (C3, p. 108-109).

Ser vista pelas professoras como uma colega, alguém com quem partilhar suas experiências, também foi significativo para elas, que mostraram sentir necessidade de falar sobre o seu trabalho.

Uma coisa é tu pensares sozinha, imaginares sozinha, planejares sozinha... e outra coisa é tu teres outra pessoa ali te indagando, te fazendo refletir. Isso é uma oportunidade maravilhosa para a gente pensar, refletir sobre o trabalho, só pode fazer crescer cada vez mais. (C1, p. 84).

Segundo WIEN (1995, p. 145), os pesquisadores podem encorajar os processos reflexivos dos professores e, ao invés de aparecerem como especialistas com um conhecimento autoritário, podem encorajar o senso de mestria dos professores sobre a própria prática.

Nesta pesquisa, julgo que foi possível, através das posturas de pesquisa assumidas e dos procedimentos metodológicos utilizados, não apenas “coletar dados”, mas também, contribuir com o desenvolvimento profissional das professoras, auxiliando-as a se reconhecerem como profissionais reflexivas. Como afirma Madalena:

Tu estás fazendo comigo o que eu faria com os alunos, porque tu estás pedindo informação e estás me fazendo pensar no que eu estou fazendo, entende? E eu estou me avaliando constantemente em cada pergunta que tu me fazes. (C2, p. 99).

“Dar voz às professoras” permite aproximar os conhecimentos produzidos nas escolas e na universidade, evitando que as relações entre as práticas e as teorias sejam vistas de forma dicotomizada e

polarizada. Como afirma GIMENO SACRISTÁN (1999), isso implica uma nova compreensão de teoria e prática, onde “a teoria aparece integrada com a prática pela ação, e a relação entre ambas não poderá ser compreendida sem entendê-las em um quadro mais amplo no qual o componente dinâmico encontre guarida: a intenção e a direção das ações” (*ibid.*, p. 48).

Estou tão afastada da Universidade, mas ao mesmo tempo tão próxima, porque está sendo uma aula para mim poder ver a minha aula por uma janela, sabe? Ver da janela o que eu estou fazendo. E descobrir coisas legais, muitas coisas legais e muitas coisas que eu preciso mexer. (C2, p. 152).

Construir conhecimentos educacionais a partir das práticas, ativamente construídas e refletidas pelas professoras, também é uma forma de incentivá-las a valorizarem seus próprios conhecimentos, assumindo todo seu potencial como profissionais ativas e reflexivas.

Como defende GIROUX:

É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização (GIROUX, 1997, p. 161).

Nesse sentido, a participação das professoras na investigação configurou-se como um momento de reflexão sobre as próprias práticas e, mais do que isso, um momento de articular os

pensamentos dos profissionais da educação e construir novos conhecimentos a partir deles. Nas palavras de Madalena:

Quando a gente fala, a gente organiza o pensamento. É muito legal, porque a gente retoma a fundamentação de tudo. Aí é real a coisa da teoria e da prática, as coisas fundidas mesmo, não estão separadas. Quando eu começo a falar sobre aquilo que estou fazendo, eu estou fazendo a minha teoria. Eu estou me apropriando daquilo que eu já fiz, tomando consciência do que é meu mesmo! (C2, p. 153).

## CONCLUSÃO

Nesta pesquisa investiguei os conhecimentos práticos que orientaram as práticas educativo-musicais das professoras Marília, Madalena e Rose, desvelando algumas das lógicas que guiaram e deram sustentação às suas ações pedagógicas.

A partir das falas dessas professoras, das suas “vozes”, foi possível reconhecer a legitimidade e consistência dos conhecimentos profissionais postos em ação nas suas práticas educativas, analisando-as do ponto de vista das suas perspectivas, dos seus olhares e das suas lógicas de organização e ação.

Falar sobre os conhecimentos práticos das professoras, mantendo no texto o caráter dinâmico e a complexidade que caracterizam esses conhecimentos, não foi tarefa fácil. Isso porque as suas reflexões foram marcadas pela diversidade de pontos de vista, pelas diferentes formas de olhar e interpretar o que acontece em uma aula de música. Assim, cada estudo de caso revela uma maneira

diferente de articular e combinar as orientações pessoais, sociais e situacionais, priorizando ou equilibrando uma em relação às outras.

A análise e interpretação dos discursos reflexivos das professoras sobre as próprias práticas permitiu que fossem destacados alguns temas que, vistos de forma articulada, desvelaram a essência dos seus pensamentos sobre educação musical. Apesar de as três orientações não constituírem categorias estanques, o formato de análise dos dados tornou sua interpretação mais clara e precisa, não deixando de evidenciar as relações dinâmicas que caracterizam os conhecimentos práticos de cada caso.

As práticas da professora Marília parecem-me ser sustentadas, em primeiro plano, pelas suas orientações sociais, o que, para ela, envolve a compreensão das demandas dos alunos, dos seus interesses e vivências musicais, além das condições oferecidas pelo contexto escolar no qual ela atua.

No discurso da professora Madalena, percebi um equilíbrio na focalização das orientações pessoais, sociais e situacionais. Ela justifica suas ações a partir de suas concepções sobre educação musical, relacionando-as ao contexto escolar e localizando essas perspectivas quanto a situações específicas das aulas.

A professora Rose parte de suas orientações pessoais e sociais ao planejar as atividades, mas na sala de aula, quando coloca em

ação suas orientações situacionais, freqüentemente sente necessidade de modificar o planejamento. Com essa estrutura de planejamento-ação, parece-me que as suas orientações pessoais, sociais e situacionais sobrepõem-se umas às outras, interferindo diretamente na sua prática.

Aprender a reconhecer a singularidade dos conhecimentos práticos das professoras, compreender as suas orientações e perspectivas, interpretar as suas idéias sob uma ótica que não era totalmente a minha, pois precisei colocar-me no lugar de cada professora, foi a primeira dificuldade e também uma grande lição para mim.

À medida que realizava as entrevistas, fui percebendo como minha compreensão era “preconceituosa”, que havia outras lógicas, outras formas de entender as práticas das professoras, além daquelas que eu intuía enquanto realizava as observações das aulas. Nesse processo é que fui entender realmente o que significa “dar voz ao professor”. Nesse sentido, destaco a importância de trabalhos em que os professores não sejam somente observados, mas também ouvidos, pois as narrativas dos professores sobre as próprias práticas educativas revelaram ser essa uma maneira eficiente de compreendê-las.

Analisando os conhecimentos práticos das professoras, foi possível evidenciar como elas acionam os processos de reflexão-

na/sobre-a-ação para resolver situações singulares, incertas ou conflituosas do contexto prático e de como potencializam esses conhecimentos. Através das suas reflexões sobre as situações concretas enfrentadas em sala de aula, os seus repertórios de exemplos, imagens, compreensões e ações foram progressivamente ampliados, orientando suas práticas em situações futuras.

Apesar de as professoras não fazerem referência aos fundamentos teóricos nos quais se baseiam, não permitindo uma análise desse aspecto, elas apresentam uma prática coerente e estruturada internamente. Pelos seus discursos, parece-me os respectivos referenciais teóricos foram incorporados aos seus conhecimentos práticos, de forma que teoria e prática aparecem de maneira indistinta quando o foco de análise são as reflexões sobre a própria prática em sala e aula, como no caso da metodologia adotada nessa pesquisa.

Em razão dessa indissociabilidade entre teoria e prática, quando o foco do discurso do professor é a própria prática, esse tipo de estudo não permite uma análise específica sobre o uso, consciente ou inconsciente, dos referenciais teóricos que guiam, implícita ou explicitamente, as ações pedagógicas do professor.

O importante, no caso dessa pesquisa, é reconhecer que as práticas das professoras não existe a carência ou ausência de uma “teoria”, e sim, de que os conhecimentos práticos representam

“teorias em ação” do professor, estando voltados para as suas práticas concretas e localizadas.

O conhecimento prático é, por natureza, teórico e prático, sendo as “teorias” colocadas em ação para mediar as reflexões dos professores sobre as próprias práticas, como instrumento de análise que permite a construção de novos conhecimentos – “teorias em ação”. Assim, o valor dos conhecimentos teóricos não são de forma nenhuma diminuídos, e sim, vistos como referências ou parâmetros de análise que podem mediar as reflexões dos professores.

Pelos casos aqui analisados, as orientações pessoais parecem ser as que mais facilmente podem ser tomadas como verdades incontestes pelo educador musical, principalmente em relação às suas concepções sobre música e conhecimento musical. Parece-me que essas concepções estão fortemente relacionadas às vivências musicais do professor, de como ele se relaciona com música. Quando essas concepções não são conscientes, os processos reflexivos não são acionados, podendo levar à reprodução de padrões e a uma automatização das práticas.

Com este trabalho, ficam evidentes tanto o valor da experiência, do saber-fazer do professor, quanto a sua insuficiência para explicar o seu desenvolvimento profissional. No decurso dos três casos apresentados nesta pesquisa, penso que podem ser melhor

compreendidos, na sua singularidade, os conhecimentos construídos a partir das suas práticas educativas.

Através da ação e da voz das três professoras que participaram da pesquisa, também pude compreender melhor a relação entre as minhas práticas como professora de música e como pesquisadora, aproximando-as, porque, antes de realizar esta pesquisa, eu ainda as percebia como duas realidades distintas. Essa aproximação vai além das minhas experiências pessoais, contribuindo também para aproximar escolas e universidades, professores e pesquisadores.

Com esta investigação, julgo que foi possível dar uma nova posição aos conhecimentos práticos do professor, abordando-os de um ponto de vista teórico e conceitual, conhecimentos estes construídos sobre práticas reais e a partir delas, indo além das discussões sobre a eficácia de técnicas e métodos de ensino.

É fundamental compreender que os conhecimentos práticos do educador musical só podem ser desenvolvidos através de uma formação em que sejam oportunizadas experiências concretas de ensino, orientando os processos de reflexão sobre as próprias práticas, sem secundarizar a importância dos conhecimentos musicais e pedagógicos.

No âmbito da formação de educadores musicais, pesquisas dessa natureza podem contribuir para a discussão de possibilidades

mais críticas e concretas em Educação Musical, incluindo a idéia de que é através do diálogo reflexivo com as práticas educacionais que se formam profissionais mais comprometidos e conhecedores das complexidades que caracterizam as dinâmicas escolares.

A partir deste trabalho, entendo ser necessária a realização de novas pesquisas sobre os conhecimentos práticos dos professores de música, focalizando outras temáticas, como os dilemas pessoais e profissionais dos professores, a gênese e os processos de construção dos conhecimentos práticos e as suas implicações na formação de professores. Também percebo a necessidade de pesquisas que potencializem a transformação das práticas vigentes através do processo de ação-reflexão-ação, como sugerem os trabalhos de pesquisa-ação, ainda raros na área de educação musical.

Por fim, espero ter conseguido retratar os conhecimentos práticos das professoras Marília, Madalena e Rose com a seriedade e comprometimento que orientaram suas práticas em sala de aula e que, sem dúvida, também motivaram a sua disposição em participar da pesquisa. Espero ter feito justiça às suas reflexões, retratando-as de forma sensível e crítica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto : Porto Editora, 1996. p. 9-39.
- ALBARELLO, Luc et al. *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa : Gradiva, 1997.
- ANGULO, L. M. V. Reflexiones en y sobre la acción de profesores de EGB en ejercicio en situaciones interactivas. In: VILLA, Aurelio (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid : Narcea S.A., 1988. p. 149-175.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto : Porto Editora, 1994.
- BOZZETTO, Adriana. *O professor particular de piano em Porto Alegre: uma investigação sobre processos identitários na atuação profissional*. Porto Alegre, 1999. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- BRAZÃO, Maria Manuela. Concepções curriculares dos professores e decisões sobre o currículo formal. *Revista de Educação*, v. 6, n. 1, p. 43-62, 1996.
- BRESLER, Liora. Ethical issues in qualitative research methodology. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 126, p. 29-41, 1995.

\_\_\_\_\_. Teacher knowledge in Music Education research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 118, p. 1-20, 1993.

CAETANO, Ana Paula. Dilemas dos professores, decisão e complexidade de pensamento. *Revista de Educação*, v. 7, n. 1, p. 75-90, 1998.

\_\_\_\_\_. Dilemas dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa (org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto : Porto Editora, 1997. p. 191-221.

CARVALHO, Carolina; CÉSAR, Margarida. Concepções de futuros professores sobre os professores, os alunos e a Matemática: um estudo exploratório. *Revista de Educação*, v. 6, n. 1, p. 63-70, 1996.

CLANDININ, D. Jean. Personal practical knowledge: a study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, v. 15, n. 4, p. 361-385, 1985.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. *Research methods in education*. 2. ed. London : Croom Helm, 1985.

COUCEIRO, Maria do Loretto Paiva. Autoformação e transformação das práticas profissionais dos professores. *Revista de Educação*, v. 7, n. 2, p. 53-62, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e a sua prática*. Campinas : Papyrus, 1989.

\_\_\_\_\_. O bom professor e a sua prática. In: TAVARES, José (coord.). *Linhas de rumo em formação de professores*. Aveiro : Universidade de Aveiro, 1993. p. 353-366.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. O professor e o seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. *O Professor e o ensino: novos olhares, Cadernos Cedes*, v. 44, p. 33-45, 1998.

ELBAZ, Freema. The teacher's "practical knowledge": report of a case study. *Curriculum Inquiry*, v. 11, n° 1, p. 43-71, 1981.

ESTRELA, Albano. *Pedagogia, Ciência da Educação?* Porto : Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. 4. ed. Porto : Porto Editora, 1994.

FANG, Zhihui. A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, v. 38, n. 1, p. 47-65, 1996.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Coord.) *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa : Publicações Dom Quixote, 1997, p. 51-76.

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

GATTAZ, André Castanheira. Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. In: MEIHY, José Carlos S. Bom (Org.). *(Re)introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo : Xamã, 1996. p. 135-140.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto : Porto Editora, 1995. p. 63-92.

\_\_\_\_\_. *Poderes instáveis em Educação*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_ ; PÉREZ GÓMEZ, Angel. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.

GREEN, L. et al. A study of student teachers' perceptions of teaching the Arts in primary schools. *British Educational Research Journal*, v. 24, n. 1, p. 95-107, 1998.

- HOLLIGAN, Chris. Theory in initial teacher education: students' perspectives on its utility – a case study. *British Educational Research Journal*, v. 23, n. 4, p. 533-551, 1996.
- INFANTE, Maria José; SILVA, Maria Susana; ALARCÃO, Isabel. Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino: os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto : Porto Editora, 1996. p. 151-169.
- JOLY, Ilza Zenker Leme. A história de vida de uma professora de música como elemento formador de novos educadores musicais. In: I Encontro Latino-Americano de Educação Musical. *Anais...* Salvador : Associação Brasileira de Educação Musical, 1997. p. 133.
- LEMONS, Mary. Teacher knowledge in elementary general music: the voices of two teachers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 131, p. 34, 1997.
- LENNON, Mary. Teacher thinking: a qualitative approach to the study of piano teaching. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 131, p. 35, 1997.
- LOUREIRO, Maria Isabel. O desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa (org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto : Porto Editora, 1997. p. 117-159.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo : EPU, 1986.
- MAHLIOS, Marc; MAXSON, Marilyn. Capturing preservice teachers' beliefs about schooling, life and childhood. *Journal of Teacher Education*, v. 46, n. 3, p. 192-199, 1995.
- MCDERMOTT, Peter; GORMLEY, Kathleen; ROTHENBERG, Julia; HAMMER, John. The influence of classroom practica experiences on students teachers' thoughts about teaching. *Journal of Teacher Education*, v. 46, n. 3, p. 184-191, 1995.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.) *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa : Publicações Dom Quixote, 1997. p. 15-33.

PACHECO, José Augusto. *Formação de professores: teoria e praxis*. Braga : Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1995a.

\_\_\_\_\_. *O pensamento e a acção do professor*. Porto : Porto Editora, 1995b.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998a. p. 353-379.

\_\_\_\_\_. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998b. p. 99-117.

\_\_\_\_\_. O pensamento prático do professor – a formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.) *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa : Publicações Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

RICHARDS, Carol; KILLEN, Roy. Preservice music teachers: influences on lesson planning. *British Journal of Music Education*, n. 13, p. 31-47, 1996.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto : Porto Editora, 1993.

SADALLA, Ana Maria F. de Aragão. *Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações*. Campinas : Alínea, 1998.

SANCHES, Maria de Fátima C.; SILVA, Maria da Conceição B. da. Aprender a ensinar: dificuldades no processo de construção do conhecimento pedagógico de conteúdo disciplinar. *Revista de Educação*, v. 7, n. 2, p. 81-95, 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto : Porto Editora, 1994.

- SAUNDERS, T. Clark; BAKER, Dawn S. In-service classroom teachers' perceptions of useful skills and understandings. *Journal of Research in Music Education*, v. 39, n. 3, p. 248-261, 1991.
- SCHLEUTER, Lois. Student teacher's preactive and postactive curricular thinking. *Journal of Research in Music Education*, v. 39, n. 1, p. 48-65, 1991.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre : Artes Médicas, 2000.
- \_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.) *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa : Publicações Dom Quixote, 1997. p. 51-76.
- \_\_\_\_\_. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York : Basic Books, 1983.
- SILVA, Maria Celeste Marques da. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa (org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto : Porto Editora, 1997. p. 51-80.
- TEACHOUT, David J. Preservice and experienced teachers' opinions of skills and behaviors important to successful music teaching. *Journal of Research in Music Education*, v. 45, n. 1, p. 41-50, 1997.
- THOMPSON, Alba Gonzales. A relação entre concepções de Matemática e de ensino de Matemática de professores na prática pedagógica. *Zetetiké*, v. 5, n. 8, p. 11-44, 1997.
- TOMÁS, Ana Maria da Luz. Conhecimento profissional de estagiárias e professoras experientes de Geografia: do plano à acção. *Revista de Educação*, v. 7, n. 2, p. 207, 1998.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo : Atlas, 1987.
- VASCONCELOS, Teresa Maria Sena de. *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto : Porto Editora, 1997.

- WEAVER, Dera; STANULIS, Randi Nevins. Negotiating preparation and practice: student teaching in the middle. *Journal of Teacher Education*, v. 47, n. 1, p. 27-36, 1996.
- WIEN, Carol Anne. *Developmentally appropriate practice in "real life": stories of teacher practical knowledge*. New York : Teachers College, 1995.
- WOODS, Peter. *Investigar a arte de ensinar*. Porto : Porto Editora, 1999.
- ZABALZA, Miguel Ángel. *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto : Porto Editora, 1994.
- ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Coord.) *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa : Publicações Dom Quixote, 1997. p. 115-138.

## ANEXOS

### Anexo 1: Roteiro da entrevista semi-estruturada

<b>TEMAS</b>	<b>OBJETIVOS</b>
<b>TEMA 1</b>	SITUAR A AULA DE MÚSICA NO CONTEXTO DA ESCOLA OBSERVADA
<p>1.1. Funções da aula de música na escola:</p> <p>    1.1.1. Como é vista pela comunidade escolar, direção, supervisão, coordenação, colegas, etc.</p> <p>    1.1.2. Exigências/influências de diretores e coordenadores sobre as atividades, repertório e avaliação.</p> <p>1.2. Histórico da aula de música na escola.</p> <p>1.3. Atividades musicais na escola:</p> <p>    1.3.1. Estrutura curricular/carga horária.</p> <p>    1.3.2. Atividades extracurriculares.</p> <p>    1.3.3. Grupos musicais mantidos pela escola.</p> <p>    1.3.4. Eventos artísticos promovidos pela escola.</p> <p>1.4. Infra-estrutura:</p> <p>    1.4.1. Espaço físico para a aula de música.</p> <p>    1.4.2. Recursos materiais para a aula de música (instrumentos musicais, vídeo, gravadores, etc.).</p> <p>    1.4.3. Materiais didáticos disponíveis (livros, discos, partituras, etc.).</p>	<p>Estabelecer um clima que facilite as relações.</p> <p>Obter informações sobre a música na escola observada.</p>

<p><b>TEMA 2</b></p>	<p>FORMAÇÃO MUSICAL E PEDAGÓGICA</p>
<p>2.1. Formação do professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>2.1.1. Musical.</li> <li>2.1.2. Pedagógica.</li> <li>2.1.3. Prática (de ensino).</li> </ul> <p>2.2. Experiência profissional do professor.</p> <p>2.3. Experiência do professor na escola pesquisada.</p> <p>2.4. Experiências que o professor considera fundamentais na sua formação. Valor da formação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>2.4.1. Pedagógica. <ul style="list-style-type: none"> <li>2.4.1.1. Teórica.</li> <li>2.4.1.2. Prática de ensino.</li> </ul> </li> <li>2.4.2. Musical. <ul style="list-style-type: none"> <li>2.4.2.1. Teórica: graduação, cursos, etc.</li> <li>2.4.2.2. Prática: vivências musicais variadas; atividades musicais de que participa/participou.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Obter informações sobre a formação do professor (musical e pedagógica).</p>
<p><b>TEMA 3</b></p>	<p>CARACTERIZAÇÃO DA TURMA/GRUPO</p>
<p>3.1. Caracterização da turma observada:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>3.1.1. Disciplina.</li> <li>3.1.2. Aprendizagem musical.</li> <li>3.1.3. Relação dos alunos com a aula de música.</li> <li>3.1.4. Problemas.</li> <li>3.1.5. Diferenças em relação a outras turmas da mesma série.</li> </ul>	<p>Caracterizar a turma/grupo observado. Comparação com outras turmas, etc.</p>

<b>TEMA 4</b>	<b>CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS</b>
<p>4.1. Função e papel do professor de música na escola na perspectiva do professor.</p> <p>4.2. Importância da educação musical na escola.</p> <p>4.3. Metas/objetivos gerais do ensino de música na visão do professor.</p> <p>4.4. Atividades/estratégias que o professor considera mais importantes. Por quê?</p> <p>4.5. Conteúdos que o professor considera essenciais no ensino de música na escola.</p> <p>4.6. Como o professor seleciona o repertório para as aulas. De que critérios se utiliza.</p> <p>4.7. Como o professor avalia os alunos e as suas próprias aulas.</p>	<p>Obter informações sobre as concepções pedagógicas gerais do professor.</p>
<p><b>Observação:</b></p> <p>Sempre que possível, solicitei às professoras a concretização dos seus relatos através de exemplos de situações vivenciadas.</p>	

## Anexo 2: Roteiro da entrevista de estimulação de recordação

<b>O PENSAMENTO REFLEXIVO DO PROFESSOR<sup>17</sup></b>	<b>REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA A PARTIR DA OBSERVAÇÃO DA PRÓPRIA AULA</b>
<p><b>Questões norteadoras expostas no início da entrevista, antes de assistir à aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que você pensa sobre a sua atuação nessa aula?</li> <li>• O que você pensou enquanto ministrava essa aula?</li> <li>• Como você avalia a sua prática pedagógica?</li> </ul> <p><b>Questões feitas ao longo da entrevista:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Deseja contextualizar essa aula em relação às aulas anteriores ou relação à sua continuidade nas aulas seguintes?</li> <li>• As atividades desenvolvidas foram planejadas anteriormente?</li> <li>• O que a preocupa, nesse momento?</li> <li>• Tomou alguma decisão complementar no decorrer da aula?</li> <li>• Como você descreve o que está fazendo nesse momento?</li> <li>• Como você vê a turma nesse momento?</li> </ul>	<p>Introduzir a 2ª fase de entrevistas. Assistir em vídeo uma aula ministrada pela professora e, a partir disso, provocar a sua reflexão sobre a própria ação pedagógica.</p> <p>A entrevistada pode comentar livremente tudo o que considerar oportuno.</p> <p>Em alguns momentos da aula são feitas perguntas pela entrevistadora.</p> <p>Início da aula (primeiros 5-10 min).</p>

<sup>17</sup> Esta entrevista foi repetida três vezes em cada estudo de caso, uma para cada aula que foi assistida em vídeo pela professora.



### Anexo 3: Relação das observações e entrevistas

#### Estudo de caso nº 1: professora Marília

<b>Observação:</b>	<b>Data:</b>	<b>Duração (em minutos)<sup>18</sup>:</b>
Aula nº 1	21/05/1999	30
Aula nº 2	28/05/1999	30
Aula nº 3	11/06/1999	30
Aula nº 4	18/06/1999	30
Aula nº 5	25/06/1999	30
Aula nº 6	02/07/1999	60

<b>Entrevista Semi-Estruturada:</b>	<b>Temas:</b>	<b>Data:</b>	<b>Duração (em minutos):</b>
Entrevista nº 1	1, 2 e 3	18/06/1999	40
Entrevista nº 2	4	25/06/1999	30

<b>Entrevista de Estimulação de Recordação:</b>	<b>Aula sorteada:</b>	<b>Data:</b>	<b>Duração (em minutos):</b>
Entrevista nº 1	Aula nº 2	12/09/1999	80
Entrevista nº 2	Aula nº 4	19/09/1999	80
Entrevista nº 3	Aula nº 5	25/09/1999	130

<sup>18</sup> O tempo de duração da observação corresponde à duração da aula de música.

### Estudo de caso nº 2: professora Madalena

<b>Observação:</b>	<b>Data:</b>	<b>Duração (em minutos)<sup>19</sup>:</b>
Aula nº. 1	24/05/1999	50
Aula nº. 2	31/05/1999	50
Aula nº. 3	07/06/1999	50
Aula nº. 4	14/06/1999	50
Aula nº. 5	28/06/1999	50
Aula nº. 6	05/07/1999	50

<b>Entrevista Semi-Estruturada:</b>	<b>Temas:</b>	<b>Data:</b>	<b>Duração (em minutos):</b>
Entrevista nº. 1	1, 2 e 3	24/05/1999	40
Entrevista nº. 2	4	10/09/1999	30

<b>Entrevista de Estimulação de Recordação:</b>	<b>Aula sorteada:</b>	<b>Data:</b>	<b>Duração (em minutos):</b>
Entrevista nº. 1	Aula nº. 2	18/09/1999	170
Entrevista nº. 2	Aula nº. 3	20/09/1999	190
Entrevista nº. 3	Aula nº. 5	02/12/1999	120

---

<sup>19</sup> O tempo de duração da observação corresponde à duração da aula de música.

### Estudo de caso nº 3: professora Rose

<b>Observação:</b>	<b>Data:</b>	<b>Duração (em minutos)<sup>20</sup>:</b>
Aula nº 1	25/05/1999	50
Aula nº 2	08/06/1999	50
Aula nº 3	22/06/1999	50
Aula nº 4	06/07/1999	50
Aula nº 5	20/07/1999	50
Aula nº 6	10/08/1999	50

<b>Entrevista Semi-Estruturada:</b>	<b>Temas:</b>	<b>Data:</b>	<b>Duração (em minutos):</b>
Entrevista nº 1	1	06/07/1999	15
Entrevista nº 2	2	20/07/1999	20
Entrevista nº 3	3	10/08/1999	15
Entrevista nº 4	4	11/10/1999	30

<b>Entrevista de Estimulação de Recordação:</b>	<b>Aula sorteada:</b>	<b>Data:</b>	<b>Duração (em minutos):</b>
Entrevista nº 1	Aula nº 2	11/10/1999	120
Entrevista nº 2	Aula nº 3	18/10/1999	150
Entrevista nº 3	Aula nº 4	25/10/1999	180

---

<sup>20</sup> O tempo de duração da observação corresponde à duração da aula de música.

## Anexo 4: Exemplo da listagem de palavras-chave

### Estudo de caso nº. 1- professora Marília

Professor sozinho – necessidade de partilhar experiências com colegas  
 Preferências musicais dos alunos  
 Por que tocar em grupos (inibição)  
 Seqüência de atividades  
 O que é mais fácil / mais difícil  
 O que é mais concreto / mais abstrato  
 O que é mais conhecido / desconhecido  
 Planejamento  
 Procedimentos “padrão” da aula  
 Análise das possibilidades de uso de cada instrumento  
 Análise da interação dos alunos – com os colegas – ajuda o teu amigo?  
 Motivação intrínseca  
 Papel do professor – ouvir os alunos  
 Música e movimentos espontâneos  
 Aprendizagem dos alunos – o “click”  
 Tocar de ouvido / partitura  
 Experiências musicais fora da escola – levar a concertos  
 Música da mídia / erudita  
 Resultados do trabalho  
 Manejo de grupo – dificuldade de ouvir todos  
 “O jogo de cintura” do professor  
 Inibição dos alunos para tocar  
 Experiências musicais do professor como modelo para os alunos  
 Como o professor aprendeu música  
 Vivências musicais familiares (falta de)  
 Quem dança toca melhor  
 Como as crianças ouvem música: “eles não conseguem ouvir parados”  
 Restrições do contexto – tempo  
 Funções da aula de música  
 Estrutura curricular da escola  
 Experiência na Instituição  
 Aprendizagem pela experiência – observação das crianças  
 Educação “formal”  
 Exigências da escola em relação ao planejamento

## Anexo 5: Exemplo do esquema de análise dos dados

### 4. A prática educativa de Marília: estudo de caso nº 1

#### 4.1. Trajetórias

- 4.1.1. Educação “formal”
- 4.1.2. Aprendizagem pela experiência
  - 4.1.2.1. Observação das crianças
- 4.1.3. Partilha de experiências com colegas
  - 4.1.3.1. Professor sozinho (sente falta de partilhar experiências com colegas)
- 4.1.4. Como o professor aprendeu música

#### 4.2. Focos do discurso de Marília sobre a sua prática

#### 4.3. Orientações do Conhecimento Prático

- 4.3.1. Pessoal
  - 4.3.1.1. Objetivos do trabalho e resultados
  - 4.3.1.2. Alunos “incorporam” conhecimento do professor
    - Experiências musicais do professor como modelo para os alunos
    - Postura do professor em relação à música
  - 4.3.1.3. Papel do professor de música
    - Ouvir os alunos
    - Político-social
  - 4.3.1.4. Abordagens do conteúdo musical
    - Por que tocar em grupos (inibição dos alunos)
    - Possibilidades didáticas dos instrumentos
    - Relações entre escutar e tocar música
- 4.3.2. Social
  - 4.3.2.1. Os conhecimentos “importantes”
  - 4.3.2.2. A interação entre os alunos: “ajuda o teu amigo?”
  - 4.3.2.3. Interação com o conhecimento musical: o “click”
  - 4.3.2.4. As preferências musicais dos alunos
    - Música da mídia / erudita

- 4.3.2.5. As vivências musicais dos alunos
  - Experiências musicais fora da escola (levar a concertos)
  - Estudo de instrumento em conservatórios
  - Vivências musicais familiares (falta de)
- 4.3.2.6. A relação dos alunos com a música
  - Motivação intrínseca
  - Como as crianças ouvem música: “eles não conseguem ouvir parados”
  - Música e movimentos espontâneos
- 4.3.2.7. O contexto escolar
  - Estrutura curricular da escola
  - Funções da aula de música na escola
  - Restrições de tempo
  - Exigências da escola em relação ao planejamento: “Tem o meu planejamento e o deles...”

#### 4.3.3. Situacional

- 4.3.3.1. Manejo de grupo: “a gente precisa ter jogo de cintura, não é?”
- 4.3.3.2. Dificuldades / capacidades dos alunos
  - Seqüência de atividades
  - O que é mais fácil / mais difícil
  - O que é mais concreto / mais abstrato
  - O que é conhecido / desconhecido
  - Inibição dos alunos para tocar

#### **4.4. Outro**