

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Tese de Doutorado

**INDICADORES EDUCACIONAIS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA
DOCÊNCIA EM MÚSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

DANIELA DOTTO MACHADO

**SÃO CARLOS
2014**

DANIELA DOTTO MACHADO

**INDICADORES EDUCACIONAIS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA
DOCÊNCIA EM MÚSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

Área de concentração: Formação de professores e outros agentes educacionais, novas tecnologias e ambientes de aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Aline Maria Rodrigues Medeiros Reali

SÃO CARLOS/SP

2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

M149ie Machado, Daniela Dotto.
Indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência em música nos anos finais do ensino fundamental / Daniela Dotto Machado. -- São Carlos : UFSCar, 2014.
260 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

1. Educação musical. 2. *Professores de música - formação*. 3. Professores – desenvolvimento profissional. I. Título.

CDD: 372.87(20ª)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Tese de Doutorado de

Daniela Dotto Machado

São Carlos 27/02/2014

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Aline Maria de Medeiro Rodrigues Reali

Prof. Dr. José Ruy Henderson Filho

Profª. Drª. Cláudia Raimundo Reyes

Profª. Drª. Lucila Maria Pesce de Oliveira

Profª. Drª. Jane Borges de Oliveira Santos

Aos alunos da educação básica do Brasil, ambicionando que todos, em um futuro próximo, tenham acesso ao ensino de Música curricular de qualidade nas escolas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e possibilidade de ensinar e aprender, servindo ao próximo.

À Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, pela oportunidade dada a mim de realizar esta etapa formativa, em nível de Doutorado, sob sua orientação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Obrigada pela compreensão, incentivo, respeito e confiança.

Aos professores de Música da educação básica que participaram da proposta formativo-investigativa que compôs esta tese.

Aos professores que compuseram as bancas de avaliação desta tese nas etapas de qualificação, Profa. Dra. Claudia Reyes e Profa. Dra. Jane Borges, e da defesa final, Profa. Claudia Reyes, Profa. Dra. Jane Borges, Profa. Dra. Lucila Pesce e Prof. Dr. José Ruy Henderson Filho, por suas contribuições.

Aos colegas professores do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar, em especial ao Prof. Ms. Fernando Stanzione Galizia, ao Prof. Dr. Arthur Barroso Fernandes, à Profa. Dra. Ana Silvia Abreu, à Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin e à secretária do Departamento, Adriana de Lima e Souza, pela atenção e apoio sempre.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, em especial à Profa. Dra. Denise de Freitas, à Profa. Dra. Carmen Passos, à Profa. Dra. Rosa Oliveira e à Profa. Dra. Iolanda Monteiro, pelas contribuições de suas disciplinas à tese, sobretudo nos temas formação continuada de professores e metodologia da pesquisa.

Às professoras e queridas amigas Regina Stori e Flávia Costa Prazeres, pela ajuda na gravação das entrevistas em forma de vídeos para o curso de formação.

Aos técnicos da Universidade Aberta do Brasil da UFSCar, em especial: Paulo Montanaro, Mariana Derigi Ambrózio, Priscila Alexandre e Cristian Kawakami. Obrigada pela ajuda na elaboração e disponibilização dos materiais audiovisuais para o curso em EaD no Portal dos Professores.

A funcionária técnico-administrativa da UFSCar, Silvia Maria Perez, por seu empenho e apoio incansável na administração do *Moodle* e do site do Portal dos Professores.

A Moniele Rocha de Souza, ex-aluna do curso de Licenciatura em Música presencial da UFSCar e professora de Música da educação básica da cidade de Itápolis, por me auxiliar voluntariamente na realização da proposta formativa junto ao Portal dos Professores e nas últimas revisões da tese.

Aos colegas Prof. Dr. Glauber Santiago e Profa. Dra. Isamara Alves de Carvalho, Coordenadores do Curso de Licenciatura em Educação Musical a distância da UFSCar, por me motivarem e apoiarem na realização deste Doutorado.

Às minhas professoras anteriores ao Doutorado, por suas contribuições indiretas à realização desta tese. Na UFSM, à Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio, à Profa. Dra. Ana Lúcia de Marques e Louro e à Profa. Dra. Viviane Beineke, e, na UFRGS, à Profa. Dra. Liane Hentschke.

À minha querida professora e amiga Irmã Nelezinha Iope, por, em vida, acreditar e me incentivar na área musical e educacional.

À amiga Marta Maia pelas palavras de incentivo nos diferentes momentos da minha carreira profissional.

A toda minha família pela confiança depositada, em especial, à minha mãe e melhor amiga, Lenir Dotto Machado, por me motivar em todos os momentos e não medir esforços para que eu pudesse estudar música durante a minha infância e juventude; e ao meu pai, Felipe Stanque Machado, por acreditar nos meus sonhos e confiar.

Ao Henrique Victorazzo Halak e família, pelo apoio, compreensão, incentivo, carinho, alegria em todos os momentos.

RESUMO

Esta tese objetiva investigar indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência por meio da participação de professores de Música, iniciantes e experientes, dos anos finais do Ensino Fundamental em um curso de formação continuada a distância. A pesquisa se fundamenta nas noções de indicadores educacionais e indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência propostas por Reali (2009) e Reali *et al.* (2004), na teoria sobre a base de conhecimento para o ensino e do processo de raciocínio pedagógico de Shulman (1986; 1987; 2005), e, ainda, no tempo de experiência profissional docente com base em Tardif (2012). Nesta pesquisa qualitativa, o método construtivo-colaborativo de pesquisa-intervenção foi empregado, no qual as narrativas de formação e atuação profissional dos docentes foram consideradas. A formação continuada à distância de professores de Música foi desenvolvida de abril a dezembro de 2011 junto ao Portal dos Professores da UFSCar. Para a coleta dos dados da pesquisa foram utilizadas as ferramentas dos *softwares Moodle* e do *skype*. Após a realização do curso, treze (13) professores de Música dos anos finais do Ensino Fundamental foram selecionados e constituíram a amostra da pesquisa. Em seus resultados, a investigação constatou onze (11) indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência em Música. Com relação aos professores iniciantes a pesquisa verificou que esses: tendem a não dominar todos os conhecimentos necessários ao ensino; apresentam maiores dificuldades no planejamento das atividades e na definição dos conteúdos a serem ensinados; tendem a dominar e empregar algumas tecnologias aplicadas à reprodução e ao fazer musical no ensino de Música. Quanto aos professores experientes, a investigação averiguou que: em situações atípicas de atuação profissional, apresentam dificuldades no domínio de conteúdos da Música, na escolha de conteúdos a serem ensinados e no planejamento das atividades das aulas; preocupam-se em conhecer mais os alunos e seus envolvimento com a música; procuram por informações sobre as músicas de interesse dos alunos, mesmo que o tratamento das mesmas não aconteça com exclusividade nas aulas; demonstram maior segurança na definição dos conteúdos de Música a serem ensinados; preocupam-se com o desenvolvimento mais amplo dos alunos e não apenas com as aprendizagens dos conteúdos de Música; demonstram possuir maior acesso e conhecimentos dos materiais didáticos da Música; tendem a apresentar maior tranquilidade no enfrentamento de situações que surgem inesperadamente; e, estão sempre aprendendo.

Palavras Chave: Ensino de Música na educação básica, Desenvolvimento profissional da docência em Música; Base de conhecimento para o ensino; Formação continuada à distância de professores.

ABSTRACT

This dissertation aims at investigating educational indicators of professional development in teaching through the participation of novice and experienced music teachers in the late years of elementary school in a continuing education distance program. The study is based on the notions of educational indicators and educational indicators of professional development in teaching proposed by Reali (2009) and Reali *et al.* (2004), in Shulman's theory on teachers' professional knowledge base and the pedagogical reasoning process (1986; 1987; 2005) as well as on teachers' professional experience based on Tardif (2012). In this qualitative study, the constructive-collaborative method of intervention-research was used, in which the teachers' narratives concerning their education and professional practice were considered. Music teachers' continuing distance education was developed from April to December 2011 on the UFSCar Teachers' Portal. Tools of software packages Moodle and *Skype* were used for data collection in the study. After completing the program, thirteen (13) music teachers in the late years of elementary school were selected and constituted the study sample. In its results, the investigation found eleven (11) educational indicators of professional development in music teaching. As regards novice teachers, it was observed that they tend to not master all the necessary knowledge for teaching; show greater difficulties in planning activities and defining contents to be taught; tend to master and use some technologies applied to musical reproduction and practice in music teaching. Concerning the experienced teachers, it was observed that, in atypical situations of professional practice, they show difficulties in mastering music content, in choosing contents to be taught and in planning lessons; are concerned about getting to know students and their involvement with music better; seek for information on songs of students' interest, even if their treatment does not exclusively take place in class; show to be more secure in defining the music contents to be taught; are concerned about students' broader development and not only about their learning music content; show to have greater access to and greater knowledge of music teaching materials; tend to show tranquility when coping with situations that arise unexpectedly; and are constantly learning.

Key words: Music teaching in basic education; Professional development of teaching in music; Knowledge base for teaching; Music teachers' continuing distance education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representação da base de conhecimento de Lee Shulman	71
Figura 2: Resumo esquemático das fases/temas ao longo dos anos de carreira.....	77
Figura 3: Imagem do site de divulgação e inscrição do curso de formação continuada a distância.....	98
Figura 4: Imagem do conteúdo do link “Saiba mais” do curso no Portal dos Professores.....	99
Figura 5: Imagem do ambiente coletivo do curso de formação continuada.....	107
Figura 6: Imagem da sala 2 do curso de formação continuada	108

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1: Conteúdos de Música previstos nos PCNs para os anos finais do Ensino Fundamental	29
Quadro 2: Objetivos formativos e investigativos dos módulos do curso.....	109
Quadro 3: Características dos professores participantes da pesquisa no momento de ingresso no curso	117
Quadro 4: Percentuais dos professores de Música nas distintas regiões do país e na amostra da pesquisa.....	117
Quadro 5: Etapas formativas realizadas pelos professores de Música e seus anos de conclusão	124
Quadro 6: Cursos de licenciatura realizados, instituições responsáveis e áreas das artes tratadas.....	127
Quadro 7: Distribuição dos nas diferentes redes de ensino e regiões brasileiras	132
Quadro 8: Características da atuação dos professores de Música nos anos finais do Ensino Fundamental	133
Quadro 9: Resumo do que os professores dispõem nas escolas ao ensino de Música.....	142
Quadro 10: Conteúdos de Música ensinados pelos professores iniciantes e experientes nos anos finais do Ensino Fundamental	150
Quadro 11: Conteúdos de Música menos ensinados pelos professores nos anos finais do Ensino Fundamental	153
Quadro 12: Como e quanto os professores iniciantes e experientes ensinam de Música aos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental	170
Quadro 13: Conhecimentos dos conteúdos de Música identificados sem consenso nos relatos de docentes iniciantes e/ou experientes	179
Quadro 14: Conhecimentos do conteúdo pedagógico identificados sem consenso no depoimento dos professores iniciantes e experientes ao ensino musical.....	188
Quadro 15: Conhecimentos pedagógicos do conteúdo identificados sem consenso no depoimento dos professores iniciantes e experientes ao ensino musical.....	198

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Formação dos inscritos no curso a distância.	100
Tabela 2: Formação em Música dos candidatos ao curso de extensão	101
Tabela 3: Atuação dos 171 professores selecionados nas diferentes etapas da educação básica	102
Tabela 4: Atividades e carga horária total de cada módulo.....	111
Tabela 5: Datas dos encontros com os professores de Música por meio do <i>chat</i> e do <i>Skype</i>	111
Tabela 6: Ferramentas empregadas nas atividades ao longo dos módulos propostos do curso	115
Tabela 7: Abordagem dos conteúdos de Música pelo quantitativo dos professores iniciantes e experientes.....	151

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Professores iniciantes e experientes selecionados para cada grupo do curso e classificados por sexo 104

Gráfico 2: Modos pelos quais as aprendizagens musicais iniciais dos professores aconteceram e as suas relações com o apoio ou não da família 122

ABREVIATURAS

ABEM - Associação Brasileira dos Educadores Musicais
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal no Ensino Superior
CD - Compact Disc
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
DVD – Digital Versatile Disc
DME - Departamento de Metodologia de Ensino
EaD - Educação a Distância
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
Moodle - Modular Object Oriented Distance Learning
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
RCN - Referencial Curricular Nacional
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
UDESC - Universidade Estadual de Santa Catarina
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – O ENSINO MUSICAL ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS ..	21
1.1 Do final do século XIX a metade do século XX	22
1.2 Na década de 1960	25
1.3 Na década de 1970	26
1.4 Da década de 1990 aos dias atuais	27
1.4.1 As determinações legais à formação dos professores e ao ensino de Música a partir da LDBEN n. 9.394/1996	33
1.5 A formação continuada de professores no Brasil.....	34
1.5.1 A formação continuada de professores na modalidade a distância.....	38
1.5.2 A formação continuada a distância nas pesquisas da área de Educação Musical.....	41
CAPÍTULO 2 – DA PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO A CONSTRUÇÃO DE INDICADORES EDUCACIONAIS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA	46
2.1. Da profissionalização do ensino: algumas considerações.....	46
2.2 A atuação profissional docente nos contextos escolares e a necessidade de aquisição de conhecimentos na atualidade.....	49
2.3 As noções de formação e de desenvolvimento profissional de professores.....	53
2.4 Avaliação do sistema educacional brasileiro e a utilização de indicadores educacionais	58
2.4.1 Os tipos de indicadores educacionais e o entendimento sobre os indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência em Música	62
2.5 Os conhecimentos e/ou os saberes docentes	66
2.5.1 Da base de conhecimento de Lee Shulman à construção dos indicadores de desenvolvimento profissional da docência em Música	69
2.5.1.1 Do processo de raciocínio pedagógico à compreensão e à realização do ensino musical escolar e da prática profissional do professor	73
2.6 O tempo de carreira docente e sua importância ao estudo dos indicadores de desenvolvimento profissional da docência em Música	76

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA	85
3.1 A questão e os objetivos da pesquisa	85
3.2 A abordagem qualitativa de pesquisa e suas características nesta investigação	86
3.2.1 O modelo construtivo-colaborativo de pesquisa-intervenção adotado	88
3.2.2 A narrativa e sua potencialidade em processos de formação e investigação	93
3.3 A proposta de formação continuada à distância de professores de Música	96
3.3.1 A inscrição dos professores de Música interessados no curso	97
3.3.2 O processo de seleção dos professores de Música ao curso.....	100
3.3.3 A divulgação dos professores selecionados ao curso e as providências com relação à documentação exigida à participação dos mesmos	104
3.3.4 A preparação do curso no Portal dos Professores da UFSCar	106
3.3.5 A estruturação dos módulos do curso e das atividades	108
3.3.6 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados da pesquisa.....	113
3.4 A seleção dos professores da amostra desta pesquisa	115
3.4.1 Dos professores participantes pesquisa	116
3.5 Preparação e armazenamento dos dados da pesquisa.....	118
3.6 Classificação dos dados da pesquisa com apoio do <i>Nvivo9</i>	118
3.7 Procedimentos tomados à redação dos resultados da pesquisa	120
CAPITULO 4 – DA FORMAÇÃO EM MÚSICA E PARA A DOCÊNCIA ÀS CARACTERÍSTICAS DA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE MÚSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	121
4.1 Do contato e envolvimento dos professores com a música.....	121
4.1.2 Da formação dos docentes em cursos de nível superior e pós-graduação	124
4.1.3 Da escolha e aprendizagem da docência em Música	127
4.2 Da atuação profissional dos professores de Música nos anos finais do Ensino Fundamental em redes públicas e privadas de ensino.....	131
4.3.2 Dos espaços físicos, materiais didáticos e recursos tecnológicos disponíveis ao ensino de Música nas escolas	142

CAPITULO 5 – DO ENSINO DE MÚSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	149
5.1 Sobre o quê e sobre quando é ensinado	149
5.2 Sobre o quanto e como é ensinado	155
5.2.1 Da improvisação musical	155
5.2.2 Da composição ou criação musical	156
5.2.3 Da interpretação ou execução musical	158
5.2.4 Da apreciação ou escuta musical.....	162
5.2.5 Da reflexão ou contextualização musical	165
5.2.6 Algumas ponderações sobre o quanto e como é ensinado	169
CAPITULO 6 – OS CONHECIMENTOS DOS PROFESSORES AO ENSINO MUSICAL E OS INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA EM MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	176
6.1 Conhecimento do conteúdo específico.....	176
6.2 Conhecimento do conteúdo pedagógico	185
6.3 Conhecimento pedagógico do conteúdo	193
6.4 Indicadores de desenvolvimento profissional da docência em Música.....	205
6.4.1 Dos professores iniciantes.....	206
6.4.1 Dos professores experientes	209
CONSIDERAÇÕES FINAIS	217
REFERÊNCIAS	225
APÊNDICE A	247
APÊNDICE B	252
APÊNDICE C	253
APÊNDICE D	255
APÊNDICE E	258
APÊNDICE F	259

INTRODUÇÃO

O meu interesse pelo tema “formação de professores de Música” não é recente. Por esse motivo, inicio esta introdução expondo parte da minha trajetória como estudante, professora e pesquisadora, esclarecendo assim o envolvimento com o mesmo.

No ano de 1996 ingressei no curso de Licenciatura em Música e, em 1997, no curso de Bacharelado em Música, na área de piano, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Já no primeiro ano de formação no curso de licenciatura, fui convidada pela Profa. Dra. Ana Lúcia de Marques e Louro para atuar como sua bolsista de pesquisa. A investigação em andamento tinha como objetivo geral analisar as grades curriculares dos cursos de bacharelado em Música, verificando a presença ou não de cadeiras pedagógicas, além de levantar seus referenciais teóricos e conteúdos ensinados a partir de depoimentos de docentes.

Durante minha participação nessa pesquisa, entre os anos de 1996 e 1997, realizei diversas atividades, dentre as quais destaco: a busca por publicações e a leitura das mesmas; a elaboração de resenhas sobre os textos encontrados no tema formação de professores de Música e de instrumento; auxílio na coleta de dados por meio de questionários e de entrevistas com professores de Música/instrumentos e coordenadores de curso de bacharelado em Música; transcrição de entrevistas; e apresentação da investigação em alguns congressos das áreas de Educação e Educação Musical¹. A experiência como bolsista de pesquisa me proporcionou o desenvolvimento do gosto por esse tipo de atividade acadêmica e de um olhar muito curioso sobre o entendimento e relevância que a formação profissional tem aos professores de Música, de um modo geral, não somente àqueles que se dedicam ao ensino instrumental.

Ainda, durante o período de graduação, envolvi-me voluntariamente em projetos de extensão voltados à Educação Musical de crianças e jovens, em diferentes

¹ A Educação Musical é entendida e assumida nesta pesquisa como uma subárea ou campo de conhecimento pertencente à área da Música, do mesmo modo como aponta Del Ben (2003), Souza (2001) e Kraemer (2000). A opção por tratar a Educação Musical desse modo acontece mesmo que ela não seja encontrada atualmente na tabela de áreas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) (ver <<http://www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf>>). É importante destacar que desde o ano de 2005 se encontra em discussão uma nova listagem de áreas e subáreas de conhecimento (ver: <http://memoria.cnpq.br/areasconhecimento/docs/cee-areas_do_conhecimento.pdf>). Nessa nova proposta, a Educação Musical é reconhecida como uma subárea ou campo de conhecimento da Música. Diferentes das outras áreas menores que compõem a área da Música, a Educação Musical possui como objeto a relação do homem com a música em termos de apropriação e de transmissão de conhecimentos, estando vinculada a outras áreas ou disciplinas (KRAEMER, 2000).

contextos e etapas de ensino: sob a orientação da Profa. Dra. Claudia Ribeiro Bellochio, coordenei um coral infanto-juvenil com crianças da Aldeia Infantil SOS²; com a Profa. Dra. Viviane Beineke desenvolvi oficinas de flauta doce para alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental; com o Prof. Dr. Oscar Daniel Morales promovi o ensino de teclado a alunos do Ensino Médio. As experiências realizadas nesses contextos aumentaram meu interesse por conhecer, compreender e investigar como o ensino musical tem sido organizado e desenvolvido, principalmente, no contexto da educação básica. Nesse sentido, as vivências em atividades de pesquisa e extensão na UFSM me estimularam a estudar cada vez mais e enfrentar novos desafios formativos, encorajando-me a participar do processo de seleção ao mestrado ao final do ano 2000.

Assim, no ano de 2001, ingressei no Mestrado em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nesse Programa de Pós-Graduação em Música, sob a orientação da Profa. Dra. Liane Hentschke, desenvolvi uma pesquisa em Educação Musical voltada aos meus interesses e curiosidades, mas, também, às minhas necessidades formativas, que estavam relacionadas ao desejo de atuação profissional futura na formação de professores de Música. A dissertação realizada teve como objetivo investigar as competências docentes que, na visão dos professores de Música atuantes no Ensino Fundamental e Médio, são necessárias para o exercício da prática pedagógico-musical no contexto escolar. Após a conclusão e defesa dessa dissertação, e influenciada pelo tema investigado, optei por escrever algumas ideias iniciais para projetos de pesquisa voltados à formação continuada de professores de Música. Todavia, naquele momento, não foi possível efetuar a formação em nível de doutorado.

Após algumas atuações como docente na educação básica e no ensino superior, entre os anos de 2003 a 2006, como professora colaboradora da área de Educação Musical na UFRGS e na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) respectivamente, iniciei minha atuação profissional como docente efetiva da área de Educação Musical na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no segundo semestre de 2006. Nessa instituição promovi, por dois (2) anos consecutivos, um projeto de extensão em caráter de formação continuada em Música presencial a professores que lecionavam arte em escolas de educação básica da região de Ponta Grossa, Paraná. Além dessa proposta, outra, executada durante o período de um (1) ano, foi destinada a professores pedagogos da Educação Infantil

² A Aldeia Infantil SOS é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, que luta na defesa da garantia dos direitos de crianças, adolescentes e jovens, que são encaminhadas pelas autoridades da justiça a ela. Na Aldeia, os acolhidos são cuidados por uma mãe social, em casas separadas que abrigam até nove (9) crianças cada. Para saber mais: <<http://www.aldeiasinfantis.org.br/conheca/Pages/quem-somos.aspx#.ULPwEuSX98E>>.

do município de Carambeí, localizado próximo à cidade de Ponta Grossa. A vivência nessas propostas formativas foi muito importante para que eu pudesse conhecer a realidade do trabalho docente e do ensino de arte nas escolas dessa região do país. Nesse período, preocupe-me mais intensamente com o ensino de Música escolar e com o perfil de formação dos professores responsáveis por esse tipo de ensino, uma vez que a maioria daqueles que ensinam arte e que participavam das propostas formativas continuadas coordenadas e desenvolvidas por mim não apresentava formação na área da Música ou em qualquer outra área artística.

Desde o segundo semestre do ano de 2008 atuo como professora efetiva do Departamento de Metodologia do Ensino³ (DME) na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), nos cursos de Licenciatura em Música, na modalidade presencial, e Licenciatura em Educação Musical, na modalidade a distância da UFSCar. Ao ingressar na instituição, e tendo a oportunidade de atuar no referido curso a distância, as primeiras ideias que surgiram para a elaboração do projeto de pesquisa de doutorado ocorreram direcionadas à pesquisa na formação inicial de professores de Música na modalidade a distância. Todavia, ao conhecer a potencialidade do Programa Portal dos Professores⁴ da UFSCar à formação continuada de docentes a distância e o sucesso de algumas propostas formativas e investigativas desenvolvidas, minhas ideias para o projeto de pesquisa de doutorado se alteraram rapidamente. A partir desse momento, foram retomadas e ponderadas, como ponto de partida, as “antigas” ideias sobre a pesquisa na formação continuada de professores de Música.

Para prestar a seleção do Doutorado em 2009, organizei e expus minhas “novas” ideias acerca da pesquisa na formação continuada de professores de Música na modalidade a distância. No processo de elaboração do projeto de pesquisa, considerei o referencial teórico que defendia, o qual possuía vínculo com a linha de pesquisa e as investigações já desenvolvidas ou orientadas por alguns professores-pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Assim, fui aprovada no processo de seleção de Doutorado em Educação, na linha de “Formação de professores e outros agentes

³ O Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar conta com atuação de dezenove (19) professores de diversas áreas de ensino e que atendem diferentes cursos de licenciatura na formação pedagógica dos mesmos. Na UFSCar, o DME apresenta como objetivo geral “produzir, analisar, sistematizar e divulgar conhecimentos sobre os processos de ensino e de aprendizagem e suas metodologias, as didáticas geral e específicas, a formação de professores e outros agentes educacionais, que fundamentem e contribuam para compreensão e aprimoramento dos processos educacionais” (Disponível em: <<http://www.dme.ufscar.br/>>. Acesso em: 26 nov. 2012). No ano de 2012, o DME comemorou seus 25 anos de existência institucional.

⁴ Portal dos Professores é um programa da UFSCar que tem como finalidade promover o desenvolvimento profissional de docentes atuantes na educação básica a partir da cooperação de professores da universidade e do ensino regular.

educacionais, novas tecnologias e ambientes de aprendizagem” ao final do ano de 2009. É no grupo de pesquisa coordenado pela Profa. Dra. Aline Maria Rodrigues Medeiros Reali que participo, desde então, contribuindo à execução do projeto de pesquisa maior, cujo título é *Indicadores de desenvolvimento profissional da docência: construção e avaliação*⁵. Tal proposta investigativa está atrelada às ações de formação continuada de professores desenvolvidas na modalidade a distância com o suporte do Portal dos Professores da instituição.

Em função do meu envolvimento e interesse em torno especificamente do assunto formação continuada de professores e educação a distância, bem como da identificação com o trabalho desenvolvido na linha de pesquisa mencionada, é que apresento esta tese. Esta pesquisa objetiva investigar indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência, por meio da participação de professores de Música, iniciantes e experientes dos anos⁶ finais do Ensino Fundamental, em um curso de formação continuada a distância.

Como objetivos específicos, a tese apresenta os seguintes:

- Conhecer os processos de formação e atuação profissional dos professores de Música, desvelando o envolvimento dos mesmos com a área da Música e com a docência dessa área em escolas de educação básica;
- Identificar as condições físicas e materiais oferecidas pelas escolas ao ensino de Música;
- Caracterizar o ensino de Música desenvolvido pelos professores nos anos finais do Ensino Fundamental, com relação ao quê, quando, quanto e como ensinam;
- Revelar os conhecimentos declarados pelos professores à docência em Música nos anos finais do Ensino Fundamental;
- Mapear os indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência em Música a partir das informações sobre o ensino de Música e os conhecimentos declarados pelos professores iniciantes e experientes ao ensino.

⁵ A pesquisa objetiva construir e avaliar indicadores de desenvolvimento profissional – ou parâmetros de referência – de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e simultaneamente auxiliá-los a reconstruir sua base de conhecimento para o ensino. Investigação financiada pelo CNPQ.

⁶ A expressão “anos finais” é empregada no texto da tese. Porém, reconhece-se não há um posicionamento único quanto ao emprego dessa terminologia nas escolas do Ensino Fundamental e pelos professores participantes da pesquisa. Assim, a expressão séries ainda é verificada.

Além das questões referentes ao meu envolvimento e interesse pelo assunto “formação de professores” na literatura educacional, esse tema tem recebido destaque, principalmente, nas últimas três décadas. Diversas questões relacionadas à profissionalização do ensino, as novas configurações do trabalho docente nos contextos escolares, as necessidades formativas para ensinar e ser professor, o fracasso escolar, a precisão de se valorizar o desenvolvimento profissional dos professores, a melhoria da educação como um todo, entre outros, têm determinado os investimentos feitos ao desenvolvimento de pesquisas no assunto, em diversas vertentes teóricas. Como destaca Gatti (2008):

Na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grande parcela da população. Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações. (*Ibidem*, p. 62).

No Brasil, a área de Educação Musical tem se estruturado paulatinamente à formação de seus profissionais e à construção de novos e diversos conhecimentos por meio de pesquisas em contextos variados. Nessa área, o interesse pelo tema “formação de professores” não é recente, mas ganhou força especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394, de 1996 e, posteriormente, com a aprovação da Lei n. 11.769, em 2008, que obriga o ensino dos conteúdos musicais em todas as etapas da educação básica. Desde então, professores e pesquisadores de diversos níveis da educação, vinculados à área de Educação Musical, percebem o momento histórico atual como de suma importância à implementação do ensino musical no currículo escolar, que esteve ausente por muito tempo na maioria das escolas brasileiras em função da carência de profissionais e pela não obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas.

Na atualidade, ao reconhecer que há uma insuficiência de professores com formação específica ao ensino de Música no território nacional, ações formativas iniciais tornaram-se importantes. Além disso, ações formativas contínuas e de pesquisa nessa temática se fazem imprescindíveis a partir da ciência de que há professores com formação específica se dedicando ao ensino de Música nas escolas, mesmo em um quantitativo reduzido se comparado a outras áreas, e que os mesmos precisam investir em seu desenvolvimento como profissionais ao alcance de uma melhor preparação para o ensino musical.

Nesta pesquisa, a formação docente é entendida na perspectiva do desenvolvimento profissional contínuo dos professores, determinada pelas funções assumidas pelos docentes na atualidade, por suas necessidades formativas diversas, demandas verificadas nas atividades de ensino e por seus interesses e curiosidade como profissionais da educação, entre outros aspectos. Segundo Day (2001),

a natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira, mas as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas. O crescimento implica aprendizagem que, muitas vezes, é natural e evolutiva, outras vezes, esporádica, outras, ainda, o resultado de uma planificação. O desenvolvimento profissional contínuo [...] inclui todos estes diferentes tipos de aprendizagem [...]. (*Ibidem*, p. 16).

Entender a formação dessa maneira requer compreendê-la também como um processo que envolve as esferas individual, coletiva, pessoal e profissional, tendo em vista as aprendizagens formais e informais que ocorrem ao longo da vida (PACHECO; FLORES, 1999; DAY, 2001; NÓVOA, 1995; MIZUKAMI et al., 2002; PERRENOUD et al., 2001; TARDIF, 2000; GARCÍA, 1999, etc.). É relevante notar que a ideia de processo em relação à formação de professores “obriga a considerar a necessidade de estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências de vida” (MIZUKAMI et al., 2002, p. 16).

A formação docente, ao ser entendida como processual e com significado real aos docentes, supera a ideia de racionalidade técnica, ou seja, quando se concebe que teorias são capazes de responder por si só as situações incertas e, muitas vezes, problemáticas enfrentadas pelos professores nas escolas. Assim, a formação docente se fundamenta no paradigma da racionalidade prática, quando os professores, por meio de processos reflexivos, buscam “articular a situação problemática, determinar metas e escolhas dos meios, com suas teorias e convicções pessoais, dentro de um contexto” (MIZUKAMI et al., 2002, p. 17).

Os indicadores educacionais de desenvolvimento da docência em Música investigados nesta tese foram definidos a partir da identificação e análise da base de conhecimentos necessária aos professores para o ensino de Música nas escolas. Nesse sentido, compreender como se caracteriza o ensino musical, tendo em vista, principalmente, o que, quanto, como e por que é ensinado aos alunos é relevante à pesquisa. Assim, esta tese não se refere apenas à investigação dos conhecimentos necessários aos professores para o ensino de

Música nos anos finais do Ensino Fundamental, mas trata-se ainda de um trabalho acadêmico que procura traçar um diagnóstico de como está sendo efetuado o ensino musical nos anos finais do Ensino Fundamental por professores com habilitação específica nessa área.

As investigações sobre os indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência são poucas, por enquanto, no país. Na área de Educação Musical, esta pesquisa apresentada é única no tema, possibilitando, ainda, conhecer algumas realidades escolares brasileiras, bem como o que pensam, fazem e sabem os professores de Música do Ensino Fundamental. Mesmo que a área de Educação Musical academicamente exista há algum tempo e tenha procurado se estruturar nas diversas regiões do país, a produção de conhecimentos sobre esse assunto ainda é escassa, como detalharei nesta tese, a qual esta organizada em seis (6) capítulos, de acordo com os diferentes assuntos que a compõem.

No primeiro capítulo situo a pesquisa partindo dos principais fatos históricos e legais que marcaram o ensino de Música nas escolas brasileiras e a formação inicial e continuada dos professores da área. Percebo como necessário trazer à tona tais informações a fim de contextualizar adequadamente a pesquisa e apresentar a problemática enfrentada por essa área na atualidade frente ao ensino musical escolar e à formação de seus profissionais.

No segundo capítulo trato, inicialmente, das questões que marcam as discussões sobre a profissionalização do ensino e o desenvolvimento profissional dos professores. Posteriormente, apresento o referencial teórico da investigação que se baseia na noção de indicadores educacionais de desenvolvimento da docência, na base de conhecimento para o ensino, no processo de raciocínio pedagógico e no tempo de carreira docente, tendo em vista os aspectos que auxiliam na caracterização geral dos professores como profissionais iniciantes ou experientes.

No terceiro capítulo abordo a metodologia da pesquisa, expondo as concepções que guiaram esta tese no âmbito da pesquisa qualitativa. Apresento o conceito de pesquisa construtivo-colaborativa, da narrativa docente e seu emprego na pesquisa-intervenção. Além disso, trago à tona as características da proposta formativo-investigativa realizada a distância, as etapas para a seleção dos professores participantes da mesma, assim como os instrumentos de coleta de dados, os critérios para a escolha dos professores participantes da amostra, o processo de análise dos dados da pesquisa e como a redação dos mesmos ocorreu.

No quarto capítulo apresento quando e como os treze (13) professores de Música participantes da pesquisa iniciaram e desenvolveram suas aprendizagens musicais. Também exponho como esses profissionais se envolveram com a docência em Música, os motivos dessa escolha profissional e as formações efetuadas. As características das atuações

profissionais dos docentes nos anos finais do Ensino Fundamental, e, entre outras informações, as condições existentes ao ensino de Música nas escolas que lecionam são ainda pautadas.

No quinto capítulo verso sobre o quê, quando, quanto e como é ensinado de Música nos anos finais do Ensino Fundamental pelos docentes da pesquisa. Na sequência, no sexto capítulo, descrevo os conhecimentos necessários aos professores iniciantes e experientes ao ensino musical, a partir das categorias de conhecimento apresentadas por Shulman (1986, 1987, 2005): conhecimento do conteúdo específico da Música, conhecimento do conteúdo pedagógico e pedagógico do conteúdo. Ainda, apresento os indicadores de desenvolvimento profissional da docência em Música nos anos finais do Ensino Fundamental, haja vista as diferenças constatadas entre os conhecimentos dos professores de Música iniciantes e experientes. Por último, teço as considerações finais desta tese, sobressaindo algumas ponderações sobre o método de pesquisa empregado na pesquisa e o uso das narrativas docentes. Além disso, destaco alguns dos principais resultados alcançados e aponto algumas sugestões de pesquisa a partir desta. Por fim, relaciono as referências empregadas na elaboração da tese e os apêndices necessários.

CAPÍTULO 1 – O ENSINO MUSICAL ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

Neste primeiro capítulo apresento de modo geral os aspectos históricos e legais do ensino musical nas escolas regulares⁷, bem como as principais características da atuação e da formação dos professores de Música ao longo dos anos no Brasil. O recorte efetuado traz à tona informações gerais a partir de 1854, quando da institucionalização do ensino musical nas escolas regulares no país. A decisão por tratar desses assuntos ocorre porque os percebo como fundamentais à contextualização desta pesquisa no cenário atual em que se encontra o ensino de Música no país. Ainda, porque a estruturação da área de Educação Musical ser recente⁸ no Brasil, tanto no que se refere ao seu ensino obrigatório escolar quanto à sua estruturação acadêmica.

As pesquisas realizadas até então sobre o ensino de Música, embora tenham demonstrado um crescimento quantitativo e expandido suas temáticas nas últimas três décadas, ainda não possibilitaram um mapeamento e/ou alcance de dados mais amplos, completos e aprofundados para responder às diversas perguntas existentes sobre o ensino da Música e da formação dos seus profissionais. Essa inferência é possível, inclusive, em relação à questão principal desta investigação, a qual é relevante à atualidade a fim de se compreender melhor como se dá o desenvolvimento da profissão de professor de Música⁹ no contexto das escolas regulares no Brasil. Portanto, as investigações sobre como se caracterizam o ensino musical escolar, a atuação dos professores de Música nesse tipo de contexto, os processos de formação e aprendizagem profissional da docência e os indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência em Música são também do interesse da área de Educação Musical no Brasil.

⁷ A expressão “escolas regulares” é empregada para designar de modo geral os estabelecimentos de ensino destinados à educação da população, por meio do ensino de diferentes matérias de modo formal e regulamentado pelo governo, não se remetendo às escolas específicas de música ou conservatórios. Utilizo esse termo também porque diferentes nomenclaturas, e até mesmo estruturas distintas, foram adotadas no ensino escolar no país ao longo do tempo.

⁸ Emprego a expressão “recente” porque mesmo que o ensino de Música tenha sido determinado legalmente e desenvolvido em alguns momentos da história da educação formal escolar no Brasil, a área de Educação Musical, como área de conhecimento acadêmico, de formação docente, de estudo e de pesquisa é bastante nova se comparada a outras. De acordo com Souza (2001), a citação da Educação Musical como área do conhecimento ocorre desde o final do século XIX sem um consenso absoluto entre os autores.

⁹ Nesta pesquisa, refiro-me como sendo “professor de música” o profissional que ensina música em escolas de educação básica e que tem formação específica em curso de licenciatura com habilitação nessa área do conhecimento, minimamente.

1.1 Do século XIX à metade do século XX

Oficialmente, a institucionalização do ensino musical em escolas públicas no Brasil ocorreu primeiramente a partir do Decreto n. 1.331, do ano de 1854, mais especificamente do ensinamento de “noções de musica” e “exercícios de canto”, como aparece no art. 47 do Decreto. A educação aconteceria em escolas primárias e secundárias públicas e privadas no município da Corte. Os professores a serem nomeados ao magistério público da época eram avaliados a partir da comprovação da maioridade legal, moralidade e capacidade profissional. Essa última deveria ser comprovada em exame oral e escrito.

Alguns anos depois, por meio do Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890, o ensino de Música passou a ser adotado, mesmo que não em todos os anos escolares, em instituições de ensino primárias¹⁰ do 1º e do 2º graus, de ensino secundário ou “Gymnasio Nacional”¹¹ e na “escola normal”¹². Cada estabelecimento de ensino deveria possuir um (1) professor de Música. No entanto, o documento não apontava qual a exigência de formação profissional em Música desse docente, exceto na escola normal¹³.

A década de 1920 foi outro momento importante ao ensino das artes, entre elas ao ensino de Música, no país. Isso porque, decorrente do movimento modernista, iniciaram as discussões sobre “a função social da música, e a importância e o valor do folclore e da música popular”, tendo como foco a identidade do povo brasileiro (FONTERRADA, 2011, p. 212). Nesse período, a Semana de Arte Moderna, ocorrida no ano de 1922, denunciou a situação das artes no país a qual estava fortemente ligada ao conservadorismo europeu. Tal manifestação trouxe à tona novas formas de compreender o fazer artístico e o ensino das artes, as quais estiveram relacionadas às correntes pedagógicas que surgiram e foram difundidas no

¹⁰ As escolas primárias de 1º grau atendiam alunos de 7 a 13 anos. O ensino estava dividido em 3 cursos: o elementar (7 a 9 anos), o médio (9 a 11 anos) e o superior (de 11 a 13 anos), sendo que todos contemplavam 2 horas de ensino musical semanal em seu currículo mínimo. O estudo em escola primária de 1º grau teria duração de 7 anos. As escolas primárias de 2º grau atendiam alunos dos 13 aos 15 anos em 3 classes ou anos escolares. O ensino de Música somente não ocorria, em 2 horas semanais, na última classe da escola primária de 2º grau (BRASIL, 1890).

¹¹ O Gymnasio Nacional compreendia o estudo realizado em 7 anos. O ensino de Música ocorria até o quinto ano do Gymnasio (BRASIL, 1890).

¹² O governo mantinha na Capital Federal da época uma ou mais escolas normais, de acordo com a necessidade do ensino. Poderiam se matricular na escola normal, alunos que concluíram seus estudos primários do primeiro grau. Na época poderiam atuar nas escolas primárias do primeiro grau, os alunos ou graduados da escola normal (BRASIL, 1890).

¹³ De acordo com Amato (2006), somente após a Proclamação da República e da criação das escolas normais ocorreu a efetivação do ensino laico, ou seja, desvinculado totalmente das ações da Igreja Católica.

século XX, como o movimento escolanovista¹⁴ e as ideias pedagógico-musicais construídas nesse período histórico em outros países. Foi nesse contexto que emergiu uma das figuras mais importantes do ensino musical da primeira metade do século XX no país, Heitor Villa-Lobos¹⁵, criador da proposta de ensino musical escolar denominada de “Canto Orfeônico”.

O Canto Orfeônico foi implantado no Brasil a partir da década de 1930, mais especificamente a partir do Decreto n. 19.890¹⁶, de 18 de abril de 1931. Durante o governo do Presidente Getúlio Vargas, Heitor Villa-Lobos assumiu a função de “Orientador de música e Canto Orfeônico” no Distrito Federal. De acordo com Henstchke (2000, p. 47-48), o Canto Orfeônico “era um modelo tradicional, baseado em processos imitativos, direcionados aos objetivos e metas do programa determinado, e que explorava o aspecto funcional da música em direção à acomodação dos indivíduos ao sistema governamental vigente”. O Canto Orfeônico possuía três metas a serem atingidas, na seguinte ordem de importância: 1º a disciplina, 2º o civismo, e 3º a educação artística (PAZ, 2000).

A opção de Heitor Villa-Lobos pela valorização da música folclórica como a genuína música brasileira é um reflexo dessa ideia, uma vez que a música da cultura brasileira estaria ameaçada diante da entrada de músicas estrangeiras no Brasil na primeira metade do século XX. Todavia, o entendimento de música folclórica se apresentava ancorada em concepções românticas europeias do século XIX, para compor um universo simbólico da nação, associando o material folclórico à ingenuidade, à infância, ao natural, algo que se via no povo (NORONHA, 2009).

A formação dos professores era importante para o desenvolvimento da proposta pedagógica de Heitor Villa-Lobos, sendo considerada como um pré-requisito fundamental para o credenciamento e atuação docente nas escolas. Isso ocorreu porque havia

¹⁴ De acordo com Borges (2007, p. 5), “a ligação entre o Canto Orfeônico e o escolanovismo se dá desde a sua gênese, pois é o advento do pensamento que origina a Escola Nova, o otimismo pedagógico, que cria as condições necessárias para o surgimento de um movimento de Educação Musical através da crença na formação de um novo sujeito adequado ao crescimento, a identidade e a segurança nacional”.

¹⁵ Na primeira metade do século XX, Heitor Villa-Lobos não foi o único educador musical importante. Anteriormente ao Canto Orfeônico, João Gomes Junior se destacou pelo projeto de ensino musical que desenvolveu nas escolas no Estado de São Paulo. Suas ideias de ensino musical sofreram influência de algumas propostas pedagógico-musicais que conheceu na Europa, em 1912, algumas das quais são comuns à proposta de Heitor Villa-Lobos. Sua viagem à Europa ocorreu com o objetivo de conhecer o ensino musical das escolas da França, Suíça, entre outros países. João Gomes Junior apresenta suas principais ideias no livro “O ensino de Música pelo método analítico”, que publicou no ano de 1915.

¹⁶ Paglia e Schaffrath (2007) esclarecem que os projetos educacionais originados após a Proclamação da República buscaram favorecer uma formação de perfil humano que apoiasse o modelo de desenvolvimento vigente. As autoras mencionam que a Reforma de Francisco Campos (Decreto nº 19.890¹⁶, de 18 de abril de 1931) foi um importante marco na luta ideológica por uma educação pública em que o Estado atuou de forma mais concisa.

uma exigência de cumprimento de uma programação pré-definida daquilo que os alunos vivenciariam de música a partir dos materiais didáticos¹⁷ e da ideologia adotada (PAZ, 2000).

Paz (2000) ressalta ainda, além do fracasso dos cursos de formação nesse período, outras críticas em relação ao valor da proposta pedagógico-musical de Heitor Villa-Lobos. Uma delas é aplicação inadequada nas escolas das técnicas aprendidas nos cursos pelos professores atuantes no Canto Orfeônico, principalmente por não possuírem conhecimentos musicais, didáticos e até culturais gerais. Outra crítica se refere à incompreensão do emprego do *manossolfa*¹⁸ na proposta de Canto Orfeônico pelos docentes, embora em outras propostas de ensino musical, inclusive adotadas por outros países, tenha obtido sucesso. A partir de 1945, sem contar com o apoio político necessário à continuidade das ações previstas, a proposta do Canto Orfeônico aos poucos foi se enfraquecendo e sendo deixada de lado nas escolas regulares brasileiras, abrindo espaço para o quase desaparecimento das ações de ensino musical, a partir da década de 1950.

Ao final da década de 1940 e durante a década de 1950, principalmente, ações educativas em artes em caráter privado começaram a ser desenvolvidas além dos espaços das escolas regulares no Brasil. Dentre elas, a Escolinha de Arte do Brasil aparece em destaque, tendo sido cunhada e desenvolvida em 1948¹⁹ por Augusto Rodrigues²⁰, em conjunto com outros artistas e professores de arte, guiada pelas ideias de arte-educação de Herbert Read²¹.

¹⁷ Os materiais didáticos propostos por Heitor Villa-Lobos, como o “Guia Prático”, apresentavam todas as músicas as serem trabalhadas nas escolas, as quais englobavam canções infantis, músicas folclóricas, hinos, músicas eruditas e outras músicas de cunho cívico. O “Guia prático” do Canto Orfeônico se apresenta organizado em seis volumes. Além do Guia Prático, ainda existiram dois volumes de livros de Solfejo e dois volumes de Livros de Cantos Orfeônicos. Todo esse material didático voltado aos professores e alunos das escolas servia de apoio ao desenvolvimento do ensino musical do período.

¹⁸ Ou seja, do uso de sinais manuais correspondentes às notas musicais durante o processo de ensino-aprendizagem musical. Para Priolli (1968), o *manossolfa* corresponde a um tipo de solfejo desenvolvido mediante gestos com as mãos.

¹⁹ Barbosa (2003) esclarece que a partir de 1947, além da proposta da Escolinha de Artes do Brasil, outras iniciativas de ateliês de artes para crianças e jovens foram fundadas em cidades brasileiras. Dentre esses ateliês destaca os dirigidos por Guido Viaro, em Curitiba, Lula Aires, em Recife. Todavia, a Escolinha de Artes do Brasil foi a que mais se destacou. É importante notar que esses ateliês se destinavam prioritariamente ao ensino das artes plásticas.

²⁰ Augusto Rodrigues foi artista plástico e arte-educador pernambucano. A escolinha de Arte do Brasil tem forte relação com o trabalho desenvolvido como professor na Sociedade Pestalozzi. As relações existentes entre arte e educação especial mobilizam a Escolinha de Arte do Brasil desde o seu início, favorecidas por convênios com a Sociedade Pestalozzi e com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Na criação e desenvolvimento da Escolinha de Arte do Brasil, Augusto Rodrigues contou com a parceria de Lúcia Alencastro Guimarães, professora de arte gaúcha e Margaret Spencer, uma escultora norte-americana (disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=marcos_texto&cd_verbete=3757>, acesso em: 10 maio 2012).

²¹ O inglês Herbert Read foi o criador da expressão arte-educação. Defende três aspectos do ensino artístico: “autoexpressão, observação e apreciação”, dando ênfase a uma educação estética (SANTOS, 2011, p. 172).

Tal proposta educacional artística foi concebida sob forte influência das ideias da educação criadora e de respeito à liberdade de expressão dos alunos em oposição ao ensino tradicional de arte, a qual, aos poucos, foi afetando as práticas de ensino artísticas nas escolas regulares. Posteriormente, as ideias e práticas realizadas em arte-educação no país influenciaram a atividade de educação artística, a qual seria ditada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692, de 1971 (BARBOSA, 2003).

1.2 Na década de 1960

A LDBEN n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, extinguiu a disciplina de Canto Orfeônico. De acordo com o art. 26 desta Lei, em seu parágrafo único, “os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade”, e, ainda, no seu art. 38, item IV, orientou que a organização do ensino de grau médio deveria observar as normas e incluir atividades complementares de iniciação artística.

Embora o texto da LDBEN n. 4.024/1961 não faça a menção específica de como estaria estruturado o ensino das artes, entre elas o de Música, no currículo escolar, quase todos os autores da literatura da área de Educação Musical parecem acordar que o Canto Orfeônico foi substituído pela disciplina de Educação Musical nas escolas.

Apesar de a substituição do Canto Orfeônico pela Educação Musical aparecer na literatura, Pires (2003, p. 83) elucida que a “forma enxuta” de redação dessa última Lei suscitou, na década de 1960, várias dúvidas nas instituições escolares sobre como a Música estaria disposta nos currículos escolares. Isso aconteceu porque a Lei anterior previa o ensino musical e porque na LDBEN n. 4.024/1961 essa área do conhecimento não se constituía legalmente como obrigatória, cuja presença tinha caráter opcional nos currículos.

Fonterrada (2011) acrescenta que os professores responsáveis pelo ensino musical na década de 1960 nas escolas eram os mesmos que haviam se dedicado ao ensino do Canto Orfeônico e que o ensino musical pouco se alterou no período, inclusive pela carência de professores com formação musical. É importante assinalar que na década de 1960, de acordo com a LDBEN n. 4.024/1961, a formação de professores de Música poderia acontecer em conservatórios de Música, em nível médio. A partir do Parecer n. 838, de dezembro de 1962, a formação dos professores passou a ocorrer também em nível superior por meio de

cursos de formação de professores de Educação Musical, no modelo 3+1²², já implantado no Brasil desde o início dos anos 1940 em currículos e outros cursos de licenciatura. Em nível superior, ainda, eram ofertados cursos nas áreas de instrumento, canto, arte lírica e composição e regência. Um dos cursos que se destacou na época foi o de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Bahia, o qual, mesmo com as determinações da LDBEN n. 5.692/1971, manteve sua estrutura curricular (HENTSCHKE, 2000).

1.3 Na década de 1970

A LDBEN n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, determinou o surgimento da educação artística²³, a qual deveria abranger o ensino de mais de uma área artística de forma integrada durante a formação dos alunos no ensino de primeiro²⁴ e segundo graus, como aparece na citação a seguir.

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei no 869, de 12 de setembro de 1969 [...]. (BRASIL, 1971, art. 7º).

Mateiro (2003, p. 2) destaca que o ensino das áreas²⁵ de Música, Artes Plásticas²⁶, Artes Cênicas e Desenho estavam previstas no ensino de educação artística. Entendida como atividade, a educação artística não foi apresentada como matéria/disciplina na escola, que, de acordo com o Parecer n. 540, de 1977, era “uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (BRASIL, 1977).

Especificamente à formação do educador artístico, a Resolução n. 23, de outubro de 1973, auxiliou na proposição de um currículo mínimo para os cursos de Licenciatura em Educação Artística. Além disso, determinou que tais cursos oferecessem uma

²² O modelo 3+1 se refere a um modelo formativo que justapõe 3 anos de formação conteudista na área da Música com 1 ano de formação pedagógica.

²³ A educação artística formou, juntamente com letras e educação física, um campo de conhecimento chamado de Comunicação e Expressão (PIRES, 2003).

²⁴ “Depois de cursar os três primeiros anos [da licenciatura em educação artística], os professores poderiam dar aulas de 5ª a 8ª série do primeiro grau e somente os que cursavam a licenciatura plena é que estavam aptos para dar aulas também para as séries do segundo grau.” (MATEIRO, 2003, p. 3).

²⁵ Não há um consenso nas publicações encontradas sobre as áreas de artes que eram ensinadas por meio da educação artística escolar. Todavia, é em geral verificado, minimamente, nas publicações, as seguintes áreas: Artes plásticas, Música (ou Educação Musical) e Teatro (ou Artes Cênicas).

²⁶ A expressão “artes plásticas” foi utilizada até a LDBEN n. 9.394/1996, quando foi substituída por “artes visuais”.

parte destinada à formação comum às áreas de Música, Artes Plásticas, Artes Cênicas e Desenho – licenciatura curta – e outra parte, posterior a primeira etapa, com uma formação diversificada, a qual corresponderia à formação específica de uma das habilitações ou áreas artísticas – licenciatura plena. A proposição de cursos de licenciatura curta e plena²⁷ aparece prevista na LDBEN n. 5.692/1971, de acordo com seu art. 30, e vigoraram até a aprovação da LDBEN n. 9.394, em 1996.

1.4 Da década de 1990 aos dias atuais

A LDBEN n. 9.394, sancionada em 20 de dezembro 1996, oficializou a Arte como componente curricular obrigatório no Ensino Fundamental e Médio, substituindo a atividade de educação artística, também obrigatória nas escolas brasileiras até então.

Embora tenha sido alterada a nomenclatura “educação artística” para “arte”, tornando essa última um componente curricular obrigatório, a redação imprecisa da LDBEN n. 9.394/1996 tem possibilitado uma multiplicidade de interpretações de como se estabeleceria o ensino das áreas artísticas nas escolas (PENNA, 2002). Depois da sanção da Lei, o governo federal publicou alguns documentos elaborados pelo Ministério da Educação, os quais serviram e ainda servem como guias, na contemporaneidade, para o ensino de arte nas escolas. Esses foram: o Referencial Curricular Nacional (RCN) para a Educação Infantil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o primeiro e segundo ciclos²⁸ do Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Tanto o RCN para a Educação Infantil quanto os PCNs para o Ensino Fundamental e para o Médio são documentos que visam a auxiliar na organização curricular das escolas, sem serem obrigatórios ou impositivos de um modelo curricular homogêneo e/ou inflexíveis com as necessidades e singularidades regionais. Esses documentos propõem que as escolas tenham a oportunidade de participar efetivamente na elaboração de suas propostas educacionais a partir de outras determinações em níveis municipais e estaduais que possam

²⁷ A formação de professores em cursos de licenciatura de curta duração não foi uma novidade da LDBEN n. 5.692/1971 e reforçou a necessidade de formação rápida de profissionais para atuar no mercado de trabalho frente às demandas existentes nesse período. Desse modo, a preocupação do governo na época parece ter sido a de formar um contingente de profissionais suficientes para garantir o acesso de todos à educação e, nisso, à educação artística, independente, da qualidade de formação dos profissionais e das práticas de ensino que seriam realizadas nas escolas.

²⁸ Os ciclos propostos nos PCNs correspondem a cada dois anos de “escolaridade no Ensino Fundamental” (BRASIL, 1998, p. 9).

existir, entre outros aspectos. Além de se constituírem como um referencial para a elaboração curricular do ensino básico e ao ensinar, esses documentos servem como referência relevante à formação continuada de professores e às discussões pedagógicas na escola (SOUZA et al., 2002, p. 28). Mesmo não sendo documentos de caráter obrigatório, sua existência como referenciais nacionais aponta para o fato de que o governo não abre mão de uma proposta centralizadora do ensino, a partir da qual poderá gerenciar e avaliar todos os aspectos educacionais e até mesmo da formação dos professores da educação básica (SOUZA et al., 2002, p. 28).

No RCN para a Educação Infantil o ensino de Música está previsto, sendo a Música reconhecida como linguagem e forma de conhecimento que precisa ser vivenciada pelos alunos por meio da produção, apreciação e reflexão nesta etapa de ensino. Dentre os três volumes do RCN, a Música aparece no último, que aborda o “Conhecimento do mundo” e que trata separadamente: o Movimento, a Música, as Artes Visuais, a Linguagem Oral e Escrita, a Natureza e Sociedade e a Matemática na Educação Infantil. Além de a Música ser compreendida como área de conhecimento, o RCN adverte sobre as funções que a música pode ter na escola e na vida dos alunos, podendo ser aprendida por todos. O documento não menciona o perfil de formação profissional do docente que seria encarregado pelo ensino de Música na Educação Infantil. Todavia, é reconhecido que, na grande maioria das escolas, especialmente as públicas, são os pedagogos ou os profissionais formados em cursos de magistério que assumem essa responsabilidade (SILVA, 2010).

As propostas dos PCNs para o primeiro e segundo ciclo e dos PCNs para o terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental apresentam respectivamente um livro destinado à Arte. Os dois livros lançados tratam, além da área da Música, das áreas de Artes Visuais, Teatro e Dança separadamente nos mesmos volumes dos materiais publicados.

Os PCNs destinados ao Ensino Fundamental afirmam que fica sob a responsabilidade do professor de arte a decisão com relação aos conteúdos: “os conteúdos podem ser trabalhados em qualquer ordem, conforme decisão do professor, em conformidade com o desenho curricular de sua equipe” (ver BRASIL, 1997, p. 39; BRASIL, 1998, p. 49). A citação aponta para o fato de que não há nacionalmente um modelo ou padrão curricular único para o ensino artístico a ser seguido, incluindo dos conteúdos musicais, nas escolas. De acordo com os PCNs, os conteúdos da área da Música devem ser definidos pelos docentes de acordo com três eixos: Produção, Fruição e Reflexão. Como os próprios PCNs definem:

A produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte.

A fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade.

A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão. (BRASIL, 1997, p. 41).

Nos documentos, esses três eixos são apresentados na área da Música do seguinte modo, respectivamente: Expressão e comunicação em música: improvisação, composição e interpretação; Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical; Compreensão da música como produto cultural e histórico. Os conteúdos a serem ensinados nos últimos ciclos ou anos finais do Ensino Fundamental, segundo os PCNs, são apresentados integralmente no quadro que segue.

Quadro 1: Conteúdos de Música previstos nos PCNs para os anos finais do Ensino Fundamental.

Eixos de aprendizagem	PCN do terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental – conteúdos de Música
<p><i>Produção Musical/ Expressão e comunicação em Música: improvisação, composição e interpretação</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Improvisações, composições e interpretações utilizando um ou mais sistemas musicais: modal, tonal e outros, assim como procedimentos aleatórios, desenvolvendo a percepção auditiva, a imaginação, a sensibilidade e memória musicais e a dimensão estética e artística. • Percepção e utilização dos elementos da linguagem musical (som, duração, timbre, textura, dinâmica, forma, etc.) em processos pessoais e grupais de improvisação, composição e interpretação, respeitando a produção própria e a dos colegas. • Experimentação, improvisação e composição a partir de propostas da própria linguagem musical (sons, melodias, ritmos, estilo, formas); de propostas referentes a paisagens sonoras de distintos espaços geográficos (bairros, ruas, cidades), épocas históricas (estação de trem da época da “Maria Fumaça”, sonoridades das ruas); de propostas relativas à percepção visual, tátil; de propostas relativas a idéias e sentimentos próprios e ao meio sociocultural, como as festas populares; • Audição, experimentação, escolha e exploração de sons de inúmeras procedências, vocais e/ou instrumentais, de timbres diversos, ruídos, produzidos por materiais e equipamentos diversos, acústicos e/ou elétricos e/ou eletrônicos, empregando os de modo individual e/ou coletivo em criações e interpretações. • Construção de instrumentos musicais convencionais (dos mais simples) e não convencionais a partir da pesquisa de diversos meios, materiais, e de conhecimentos elementares de ciências físicas e biológicas aplicadas à música. • Elaboração e leitura de trechos simples de música grafados de modo convencional e/ou não convencional, que registrem: altura, duração, intensidade, timbre, textura e silêncio, procurando desenvolver a leitura musical e valorizar processos pessoais e grupais. • Criação a partir do aprendizado de instrumentos, do canto, de materiais sonoros diversos e da utilização do corpo como instrumento, procurando o domínio de conteúdos da linguagem musical. • Formação de habilidades específicas para a escuta e o fazer musical: improvisando, compondo e interpretando e cuidando do desenvolvimento da memória musical. • Improvisação, composição e interpretação com instrumentos musicais, tais como flauta, percussão etc., e/ou vozes (observando tessitura e questão de muda vocal) fazendo uso de técnicas instrumental e vocal básicas, participando de conjuntos instrumentais e/ou vocais, desenvolvendo autoconfiança, senso crítico e atitude de cooperação. • Interpretação, acompanhamento, recriação, arranjos de músicas do meio sociocultural, e do patrimônio musical construído pela humanidade nos diferentes espaços geográficos, épocas, povos, culturas e etnias, tocando e/ou cantando individualmente e/ou em grupo (banda, canto coral e outros), construindo relações de respeito e diálogo.

	<ul style="list-style-type: none"> • Arranjos, acompanhamentos, interpretações de músicas das culturas populares brasileiras, utilizando padrões rítmicos, melódicos, formas harmônicas e demais elementos que as caracterizam. • Criação e interpretação de <i>jingles</i>, trilha sonora, arranjos, músicas do cotidiano e as referentes aos movimentos musicais atuais com os quais os jovens se identificam (BRASIL, 1998, p. 82-84).
<p><i>Fruição musical/ apreciação significativa em Música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestações pessoais de idéias e sentimentos sugeridos pela escuta musical, levando em conta o imaginário em momentos de fruição. • Percepção, identificação, comparação, análise de músicas e experiências musicais diversas, quanto aos elementos da linguagem musical: estilo, forma, motivo, andamento, textura, timbre, dinâmica, em momentos de apreciação musical, utilizando vocabulário musical adequado. • Audição, comparação, apreciação e discussão de obras que apresentam concepções estéticas musicais diferenciadas, em dois ou mais sistemas, tais como: modal, tonal, serial e outros, bem como as de procedimento aleatório. • Apreciação de músicas do próprio meio sociocultural, nacionais e internacionais, que fazem parte do conhecimento musical construído pela humanidade no decorrer dos tempos e nos diferentes espaços geográficos, estabelecendo inter-relações com as outras modalidades artísticas e com as demais áreas Audição de músicas brasileiras de várias vertentes. • Audição de músicas brasileiras de várias vertentes, considerações e análises sobre diálogos e influências que hoje se estabelecem entre elas e as músicas internacionais, realizando reflexões sobre respectivas estéticas. • Participação, sempre que possível, em apresentações ao vivo de músicas regionais, nacionais e internacionais, músicas da cultura popular, étnicas, do meio sociocultural, incluindo fruição e apreciação. • Discussões sobre músicas próprias e/ou de seu grupo sociocultural, apreciando-as, observando semelhanças e diferenças, características e influências recebidas, desenvolvendo o espírito crítico. • Percepção, identificação e comparação de músicas de culturas brasileiras, observando e analisando características melódicas, rítmicas, dos instrumentos, das vozes, formas de articular os sons, interpretações, sonoridades, etc. • Considerações e comparações sobre usos e funções da música no cotidiano, manifestações de opiniões próprias e discussões grupais sobre estéticas e preferências por determinadas músicas e estilos, explicitando pontos de vista, discutindo critérios utilizados, observando influências culturais nas participações diferenciadas de gênero, minorias e etnias. • Reflexões sobre os efeitos causados na audição, no temperamento, na saúde das pessoas, na qualidade de vida, pelos hábitos de utilização de volume alto nos aparelhos de som e pela poluição sonora do mundo contemporâneo, discutindo sobre prevenção, cuidados e modificações necessárias nas atividades cotidianas. • Discussões e reflexões sobre a música que o aluno consome, tendo em vista o mercado cultural (indústria de produção, distribuição e formas de consumo), a globalização, a formação de seu gosto, a cultura das mídias. • Identificação e descrição de funções desempenhadas por músicos: cantor, regente, compositor de jingles para comerciais, guitarrista de uma banda de rock etc.; e encontros com músicos e grupos musicais da localidade e região, discutindo interpretações, expressividade, técnicas e mercado de trabalho (BRASIL, 1998, p. 84-85).
<p><i>Reflexão musical/ compreensão da música como produto cultural e histórico</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação da transformação dos sistemas musicais (modal, tonal, serial), ao longo da história e em diferentes grupos e etnias, e sua relação com a história da humanidade. • Conhecimento de algumas transformações pelas quais passaram as grafias musicais ao longo da história e respectivas modificações pelas quais passou a linguagem musical. • Identificação e caracterização de obras e estilos musicais de distintas culturas, relacionando-os com as épocas em que foram compostas. • Pesquisa, reflexões e discussões sobre a origem, transformações e características de diferentes estilos da música brasileira. • Conhecimento e adoção de atitudes de respeito diante das músicas produzidas por diferentes culturas, povos, sociedades, etnias, na contemporaneidade e nas várias épocas, analisando usos, funções, valores e estabelecendo relações entre elas. • Discussão de características e aspectos de músicas do cotidiano, do meio sociocultural, nacionais e internacionais, observando apropriações e reelaboraões que têm acontecido no decorrer dos tempos.

	<ul style="list-style-type: none"> • Investigação da contribuição de compositores e intérpretes para a transformação histórica da música e para a cultura musical da época, correlações com outras áreas do conhecimento e contextualizações com aspectos histórico-geográficos, bem como conhecimento de suas vidas e importância de respectivas obras. • Reflexão, discussão e posicionamento crítico sobre a discriminação de gênero, etnia e minorias, na prática da interpretação e criação musicais em diferentes culturas e etnias, em diversos tempos históricos. • Contextualização no tempo e no espaço das paisagens sonoras de diversos meio ambientes, reflexão e posicionamento sobre as causas e consequências da qualidade atual de nosso ambiente sonoro, projetando transformações desejáveis. • Discussão sobre a transformação de valores, costumes, hábitos e gosto musical, com os avanços da música eletrônica (nos processos desenvolvidos no âmbito popular ou de erudição) nessas últimas décadas e possíveis razões que têm influenciado essas transformações. • Contatos com formas de registro e preservação (discos, partituras, fitas sonoras, etc.), informação e comunicação musicais presentes em bibliotecas e mídiotecas da cidade, região e conhecimento sobre possibilidades de utilização. • Comparação e compreensão do valor e função da música de diferentes povos e épocas, e possibilidades de trabalho que ela tem oferecido (BRASIL, 1998, p. 85-86).
--	---

Fonte: BRASIL (1998).

Quanto aos conteúdos musicais a serem ensinados no Ensino Fundamental, os PCNs se constituem como documentos bem amplos e, ao mesmo tempo, complexos. A preocupação se refere à grande quantidade dos conteúdos e a pouca especificidade e objetividade de suas redações, os quais não aparecem organizados por séries/anos escolares ou por ciclos de ensino e que a definição dos mesmos ficará a cargo de cada professor. Já a complexidade se refere à dificuldade na compreensão e domínio que alguns conteúdos podem ter para os alunos do Ensino Fundamental.

Nos PCNs para o Ensino Médio, a arte é apresentada na parte II, que trata das “Linguagens, códigos e suas tecnologias”. Essa parte dos PCNs apresenta as ideias gerais para a abordagem dos conhecimentos de língua portuguesa, língua estrangeira moderna, educação física, arte e informática na escola. Relacionado às artes, os PCNs indicam que no Ensino Médio os alunos, além de aprofundarem os conhecimentos das áreas artísticas de Música, Teatro, Dança e Artes Visuais estudados nas etapas anteriores de ensino, deverão ampliar seus saberes para outras manifestações, destacando a área de Artes Audiovisuais. As orientações pedagógicas sobre o quê e como ensinar novamente são apresentadas de modo muito vago, prejudicando o entendimento sobre o caminho que deveria seguir o ensino de arte no contexto escolar.

De acordo com Penna (2002), é verificado que a LDBEN n. 9.394/1996, o RCN e os PCNs apresentam ideias amplas sobre o ensino de arte no contexto escolar, acarretando problemas interpretativos e muitas dúvidas sobre as novas deliberações para o ensino das áreas artísticas. A carência de informações precisas sobre como proceder na implantação do ensino de arte contribui até os dias atuais para a manutenção em muitas

escolas das práticas de ensino no molde polivalente da atividade de educação artística, que foi proposto na década de 1970. As justificativas podem estar articuladas ao fato de uma parcela dos docentes possuir formação em Licenciatura em Educação Artística e/ou os professores de arte estarem sendo orientados a ensinarem no molde polivalente pelas secretarias de Educação. Sobre o assunto, Figueiredo (2005) ressalta:

Após a LDBEN de 1996 a presença de documentos específicos para cada linguagem artística pode ser vista como uma tentativa de valorização das artes no currículo, mas os profissionais da educação que atuam nas escolas e nas administrações educacionais ainda são os mesmos; mudou a lei, mas não necessariamente o modo de pensar e agir das pessoas. O que parece mais grave é que a própria legislação (LDBEN, PCN) permite que cada sistema educacional defina sobre sua organização, o que pode significar a presença ou ausência de várias linguagens artísticas, de acordo com a vocação, o interesse e a compreensão que se tem sobre o ensino das artes na escola. (FIGUEIREDO, 2005, p. 24).

Além da possibilidade de existência de práticas polivalentes no ensino de arte e da ausência do ensino de algumas áreas artísticas, constata-se, por meio da literatura, a realização do ensino com diversas características e fundamentos pelos professores. Em pesquisas da área de Educação Musical, verifica-se, inclusive, que as aulas de Música ficam, muitas vezes, sob a responsabilidade de docentes sem formação específica para isso. Assim, é possível concordar com Penna (2004) que:

[...] tudo indica que a proposta curricular e pedagógica desse referencial [PCN] é uma idealização muito distante da realidade atual, e somente em poucas e privilegiadas escolas deste país encontraremos um professor graduado na área específica de música atuando nesse nível escolar, especialmente na rede pública. [...]. (PENNA, 2004, p. 24).

É possível inferir que, principalmente, pela carência de docentes qualificados, o ensino de Música tem perdido seu espaço para as outras áreas artísticas nas escolas e, conseqüentemente, na formação dos alunos da educação básica. Assim, a preocupação com relação à formação de professores de Música e implementação desse ensino no contexto escolar têm sido assuntos que merecem atenção na atualidade.

1.4.1 As determinações legais à formação dos professores e ao ensino de Música a partir da LDBEN n. 9.394/1996

A proposta formativa em cursos de Licenciatura em Educação Artística, nos padrões propostos na década de 1970, foi extinta com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a área da Música de 2002, as quais foram elaboradas por uma Comissão de Especialistas do ensino de Música. Essas DCNs oficializaram uma mudança no paradigma da formação dos professores de Música em cursos de licenciatura específicos nessa área. A partir de então, a formação dos professores de Música da educação básica deveria ocorrer em cursos de licenciatura específicos na área. Isso ocorreu também com as áreas de Artes Visuais, Dança e Teatro.

Após a publicação das DCNs em 2002, outro importante acontecimento que atingiria diretamente o ensino musical escolar ocorreu no ano de 2008, com a alteração da LDBEN n. 9.394/1996, por meio da aprovação da Lei n. 11.769, de agosto desse mesmo ano, que determinou: “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular” do qual trata o § 2º, do art. 26, da LDBEN n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), denominado de Arte.

A obrigatoriedade da formação dos professores em cursos de Licenciatura na área da Música e do ensino dos conteúdos musicais na educação básica tem acarretado intensos debates e buscas por alternativas tanto de ações práticas de ensino musical a serem desenvolvidas nas escolas quanto de formação de professores de Música. Em nosso país, é sabido que ainda há um quantitativo pequeno de cursos de Licenciatura na área da Música para atender às demandas de professores dessa área na educação básica em todas as regiões do país. É nas regiões Sul e Sudeste que se verifica o maior número desses cursos de Licenciatura. Sobre esse assunto, Figueiredo e Soares (2009) destacam:

Mesmo considerando as diferenças populacionais de cada região, evidencia-se a necessidade de mais cursos superiores para formar professores de música nas regiões Norte e Centro-Oeste. Além disso, considerando o grande contingente populacional das regiões Sudeste e Sul do Brasil, é necessário o aumento de cursos e/ou vagas para as licenciaturas que formam o professor de música nestas regiões. No Nordeste brasileiro, existem instituições que formam professores de música em todos os 9 estados, sendo a maioria nas capitais. É fundamental que se amplie a oferta de vagas/cursos em outras localidades, oferecendo oportunidades para uma população maior. (*Ibidem*, p. 176).

Como consequência dessas diversas interpretações da Lei sobre o ensino de Música e das outras áreas artísticas na escola, ainda, na atualidade, concursos docentes nos

padrões²⁹ da antiga educação artística continuam a ocorrer. Porém, aos poucos, por influência da Lei n. 11.769/2008, e das DCNs aprovadas e em vigor, bem como das associações³⁰ artísticas do país, algumas secretarias de Educação deram início à contratação de professores das áreas específicas do ensino de arte (Música, Artes Visuais, Teatro e Dança) em algumas das regiões e cidades³¹ brasileiras. Esse fato se reflete como uma conquista política das áreas artísticas, em que se destaca a área de Educação Musical, em prol de um ensino com qualidade nas escolas.

Ao considerar o cenário atual, os profissionais da área de Educação Musical de todo o país anseiam por desenvolver um ensino musical eficaz e responsável a todos os alunos das escolas de educação básica, o qual valorize a Música como área de conhecimento capaz de atender as distintas funções que pode ter na vida dos alunos e na escola. Nesse sentido, é que ocorre a necessidade também de se discutir, investir e pesquisar sobre e/ou a partir da formação – inicial e continuada – de professores de Música.

Sobre a formação continuada dos professores é que tratarei a seguir.

1.5 A formação continuada de professores no Brasil

A formação continuada de professores no Brasil há tempos aparece prevista nas Leis destinadas à educação nacional, mesmo com distintos apontamentos. A LDBEN n. 4.024/1961, em seu art. 55, já determinava que os institutos de educação fossem os responsáveis pela formação e qualificação dos professores: “Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão curso de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normal de grau colegial”. Na LDBEN n. 5.692/1971, a formação continuada dos professores era citada e aparecia reconhecida como relevante à atuação dos mesmos da educação básica: “Art. 38 Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento

²⁹ O padrão das provas desses concursos consiste em abordar os conteúdos de todas as áreas artísticas, ignorando as possibilidades atuais de formação dos professores em nível superior nas áreas artísticas.

³⁰ A Associação Brasileira de Educação Musical tem se manifestado nacionalmente a favor de concursos separados de professores de arte que respeitem as possíveis formações docentes na atualidade.

³¹ Tendo em vista minha atuação como professora e coordenadora dos estágios da área da Educação Musical na Universidade Federal de São Carlos, pude acompanhar, na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Carlos, a realização de concursos para professores efetivos nas diferentes áreas artísticas separadamente. Tais profissionais atuam hoje nas escolas de educação básica, como responsáveis pelo componente curricular Arte, ensinando os conteúdos de suas áreas de formação específica.

apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação” (BRASIL, 1971).

Posteriormente, na LDBEN n. 9.394/1996, a formação continuada foi pautada com maior detalhamento que nas leis anteriores, uma vez que faz menção específica sobre os seus responsáveis e as suas modalidades de desenvolvimento. O art. 63, inciso III, desta Lei determina que é de responsabilidade dos institutos superiores de educação a “manutenção de programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 2011). Ainda, o seu art. 87, § 3º, inciso III, delega que o “Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância” (BRASIL, 2011).

A formação continuada de docentes recebe destaque ainda no “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” do MEC, e no “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”. A preocupação em reforçar a formação continuada dos professores em todos esses documentos governamentais indica que há reconhecimento de que os professores são profissionais fundamentais ao sucesso e à qualidade do ensino e que esse tipo de formação é relevante ao seu desenvolvimento profissional.

Os entendimentos mais recentes sobre formação continuada de professores emergiram não somente das possíveis constatações e reflexões sobre ações formativas desenvolvidas ao longo do tempo, mas, também, das mudanças que ocorreram na educação escolar e que afetaram as características do trabalho dos professores e do ensino. Logo, as discussões traçadas a respeito da formação continuada de professores, dos seus possíveis formatos e modalidades de realização são de suma relevância e podem contribuir para com o seu entendimento e desenvolvimento.

Nos dias atuais, a formação continuada de professores apresenta uma direção muita mais ampla e complexa se comparada àquelas de décadas passadas, cujas práticas formativas eram guiadas por uma concepção mais conteudista, desconexa ou descentralizada, por vezes, das próprias práticas dos docentes e da realidade escolar (DONASOLO, 2007). As características da formação continuada ao longo dos anos estiveram e estão vinculadas ao tipo de compreensão sobre o ensino, à função da escola no cenário social, ao papel dos professores, às necessidades formativas dos alunos, entre outros aspectos. Como destaca Ibermon (2010),

ninguém pode negar que a realidade social, o ensino, a instituição educacional e as finalidades do sistema educacional foram evoluindo e que, como consequência, o professor deve sofrer uma mudança radical em sua forma de exercer a profissão e em seu processo de incorporação e formação. (*Ibidem*, p. 8).

O autor destaca ainda que os últimos trinta anos acarretaram avanços com relação à formação continuada de professores, uma vez que ocorreu:

[...] a crítica rigorosa com relação à racionalidade técnico-formadora; uma análise dos modelos de formação; à crítica à organização dos responsáveis pela formação; a potencialização da formação de assessores do processo, a análise das modalidades que implicam uma maior ou menor mudança; a formação próxima às instituições educacionais; os processos de pesquisa-ação como procedimento de desafio e crítica e de ação-reflexão para a mudança educacional e social, como um professor-pesquisador teórico; um maior conhecimento da prática reflexiva, dos planos de formação institucionais, além de uma maior teorização sobre a questão. (IBERMON, 2010, p. 8).

A partir do exposto, a tendência atual da formação continuada não mais está relacionada à mera aquisição de conhecimentos ou desenvolvimento de habilidades isoladas em caráter de treinamento profissional, sendo ainda contrária ao individualismo docente, e de propostas formativas desvinculadas das realidades educativas e das necessidades concretas dos professores. Brzezinsk e Garrido (2001, p. 87) apontam que os novos entendimentos acerca da formação continuada têm gerado a rejeição das abordagens formativas de curta duração como cursos “intensivos e rápidos”, “massificados”, ou em forma de “pacotes encomendados”, definidos sem considerar as práticas reais dos professores nas escolas e que deixam de reconhecer em seu processo os saberes dos professores, e os projetos políticos-pedagógicos das escolas. Sobre a mudança de paradigma na formação continuada docentes, Zeichner (2008) menciona que

muita coisa aconteceu e levou a uma mudança de foco na formação docente: uma visão de treinamento de professores que desempenham certos tipos de comportamento para uma mais ampla, em que os docentes deveriam entender as razões e racionalidades associadas com as diferentes práticas e que desenvolvesse nos professores a capacidade de tomar decisões sábias sobre o que fazer, baseados em objetivos educacionais cuidadosamente estabelecidos por eles, dentro do contexto em que trabalham e levando em consideração as necessidades de aprendizagem de seus alunos. [...]. (*Ibidem*, p. 536).

Tal mudança ocorreu devido a alguns motivos, dentre os quais se destacam “o início das pesquisas sobre os saberes docentes”; a “influência crescente das ciências cognitivas na Educação” e “a crescente aceitação das abordagens qualitativas de pesquisa educacional” (ZEICHNER, 2008, p. 536-537). É considerando essa visão mais ampla que a

formação de professores, nos últimos anos, passou a ser compreendida cada vez mais situada na perspectiva de desenvolvimento profissional contínuo dos professores, como será tratado nesta tese, mais especificamente no segundo capítulo.

Apesar de prevista nas leis educacionais brasileiras, na literatura educacional não é verificado um consenso sobre a definição acerca da formação continuada de professores. De acordo com Gatti (2008), o conceito formação continuada docente

[...] ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escola, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação, ou outras instituições para pessoal em exercícios nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou conferências ou cursos via *internet* etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus âmbitos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada. (GATTI, 2008, p. 57).

A partir das colocações de Gatti (2008), a formação continuada de professores pode se apresentar de diferentes formas, características e modalidades de realização voltadas aos professores em exercício nos diferentes níveis de ensino. É interessante notar que, no Brasil, algumas ações com rótulos de formação continuada recebem críticas por não avançarem com relação à ampliação ou aprofundamento de conhecimentos com os docentes, pois têm como objetivo sanar a precária formação básica dos mesmos ao ensino (GATTI, 2008). Com essa característica, destacam-se as ações desenvolvidas pelo poder público aos docentes em exercício profissional e que objetivam dar conta da formação em nível médio ou superior que os mesmos não têm, e, assim, conferem aos docentes a titulação necessária ao cargo que assumem. Esse tipo de formação continuada “em serviço” é incluído como outros tipos de ações que se apresentam com o rótulo de formação continuada (*Ibidem*, p. 59).

Em função das diferentes formas, tipos, modalidade, funções e objetivos que pode abranger na contemporaneidade a formação continuada de professores no Brasil, Gatti (2008) sugere que talvez seja adequado manter seu conceito em aberto. Todavia, uma característica comum desse tipo de formação é o fato de ela se dar durante o tempo de atuação profissional dos professores nos diversos contextos e níveis de ensino que ele pode fazer parte. Assim, embora não exista um entendimento preciso sobre esse tipo de formação, em

função das multiplicidades de características que pode assumir, é possível genericamente compreendê-la do mesmo modo como Almeida (2007) sustenta:

[...] como sendo o conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto ao desenvolvimento pessoal como ao profissional na direção de nos prepararmos para a realização de nossas atuais atividades ou de outras novas que se coloquem. Essas atividades formativas convergem, portanto, para o movimento de elaboração/re-elaboração da cultura profissional docente, ou seja, com a constituição incessante do modo de sermos professores. (Ibidem, p. 126, grifo da autora).

Tendo em vista a importância da formação contínua ao desenvolvimento profissional dos professores, verifico na literatura um quantitativo expressivo de estudiosos que se dedicam a discutir e pesquisar acerca desse tipo de formação (ver FUSARI, 1992; MIZUKAMI et al., 2002; NÓVOA, 1995; CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995; GATTI, 2008; GARCÍA, 1999; BARILLI, 1998; GEGLIO, 2006; LINHARES, 2004; PACHECO; FLORES, 1999; PERRENOUD et al., 2001; REALI, 2009; ROSEMBERG, 2002; entre outros). De acordo com Gatti (2008), o número de pesquisas acadêmicas que têm se dedicado a tratar desse tema, paulatinamente, vêm crescendo no país (GATTI, 2008).

1.5.1 A formação continuada de professores na modalidade a distância

Na LDBEN n. 9.396/1996, as modalidades educacionais para o desenvolvimento de ações formativas iniciais e continuadas de professores foram ampliadas. Como mencionado anteriormente, o art. 80 da Lei determina que, além do ensino presencial, previsto há décadas, propostas formativas a distância seriam reconhecidas e incentivadas pelo poder público em todos os níveis de ensino. Inicialmente, a Educação a Distância (EaD), de acordo com o art. 1º, do Decreto n. 2.492, de 10 de fevereiro de 1998, foi conceituada como:

Uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, como a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 1998).

Anos posteriores, esse Decreto foi substituído pelo Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que apresentou uma nova conceituação de EaD, bem mais atual. Seu art. 1º definiu:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005).

Segundo Machado Junior (2008), o reconhecimento da EaD como modalidade de educação, e não mais como uma modalidade de ensino, foi um avanço no novo conceito, uma vez que o primeiro se apresentava antiquado no que se refere à construção de conhecimentos e à comunicação entre os participantes das propostas formativas. O autor menciona que a definição de EaD do Decreto n. 2.492/1998 se encontrava guiada no conhecimento das tecnologias de comunicação e informação existentes na época de sua elaboração, bem como no entendimento de que o processo formativo ocorreria de forma isolada, sem prever as possibilidades de interação entre os envolvidos e a partir de uma concepção de ensino expositivo. Logo, descontextualizado com relação aos avanços obtidos nas perspectivas teóricas e práticas em torno da formação docente nos últimos anos.

O Decreto n. 5.622/2005 surge como um documento muito importante para a história da educação a distância no Brasil. Machado Junior (2008, p. 28) destaca que a partir de sua publicação:

A EaD deixa de ser caracterizada apenas como um “remendo”, como uma saída para a complementação da aprendizagem ou como uma assistência em situações emergenciais, para ser assumida como um novo formato que pode garantir à população uma educação de qualidade compatível ou até maior em relação aos recursos presenciais. (MACHADO JUNIOR, 2008, p. 28).

No contexto atual, ao mesmo tempo em que a EaD recebe cada vez mais o reconhecimento social e acadêmico com relação a sua potencialidade, as responsabilidades de seu desenvolvimento igualmente aumentam. Nesse sentido, não basta existir a validade legal dessa modalidade educacional. São necessários investimentos de diversas naturezas para que sejam alcançados patamares elevados ou satisfatórios de sua qualidade, tanto dos processos vivenciados quanto dos produtos a serem atingidos, como ocorrem em outros países onde essa modalidade educativa já tem maior tradição.

Nas últimas décadas, a necessidade de aprimoramento das ferramentas para a comunicação via *web*, acarretou uma evolução dos *softwares* que auxiliam na implementação de ações educativas a distância, inclusive aquelas de formação continuada de professores. A

existência de *softwares*³² cada vez mais elaborados, e até de fácil utilização, que podem apoiar o desenvolvimento de ações formativas fundamentadas em diversas concepções teórico-práticas, parece motivar a realização de propostas formativas contínuas a distância de professores da educação básica. Outros fatores também parecem ser determinantes para a realização de ações formativas a distância de docentes com êxito, como, por exemplo, a existência de: apoio técnico nas instituições, linhas de pesquisas que estudam com profundidade o assunto, profissionais qualificados para propor e coordenar o desenvolvimento das ações educativas, recursos internos e/ou externos as instituições envolvidas que viabilizem a compra de equipamentos e/ou atualização de *softwares* empregados, entre outros.

É mister salientar algumas considerações de Gatti (2008) sobre a EaD e o emprego das novas tecnologia disponíveis:

É preciso considerar que a educação a distância passou a ser um caminho muito valorizado nas políticas educacionais dos últimos anos, justificadas até como uma forma mais rápida de prover formação, pois, pelas tecnologias disponíveis, pode-se flexibilizar os tempos formativos e os alunos teriam condições, quando se trata de trabalhadores, de, em algumas modalidades de oferta, estudar nas horas de que dispõem, não precisando ter horários fixos, o que permitiria compatibilização com diversos tipos de jornadas de trabalho. A educação a distância ou a mista (presencial/a distância) tem sido o caminho mais escolhido pela educação continuada de professores pelas políticas públicas, tanto em nível federal como estadual e municipal. (GATTI, 2008, p. 65).

A partir do apoio do governo federal, da existência de recursos humanos e técnicos, ações formativas iniciais e continuadas a distância têm sido desenvolvidas na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)³³ com sucesso. Nessa instituição, professores e alunos-pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação desenvolvem e divulgam

³² Machado Junior (2008) destaca que os *softwares* desenvolvidos para a realização de processos de ensino aprendizagem a distância podem ser chamados de diferentes modos: ambientes virtuais de aprendizagem, ambientes de aprendizagem *on-line*, sistemas gerenciadores de aprendizagem e até mesmo *software* de aprendizagem colaborativa. Segundo o autor, há *softwares* comerciais e não comerciais. Como exemplo de *softwares* não comerciais e de código aberto, internacionalmente aparece destacado o ATutor (da University of Toronto), o Claroline (da Université Catholique de Louvan), o Sakai (dos Estados Unidos). Nacionalmente, *softwares* com essas características são encontrados também como: o Teleduc (da Universidade Estadual de Campinas), ROODA (da Universidade Federal do Rio Grande do Sul), e-Proinf (do Ministério da Educação e Cultura). Além disso, há o Moodle, criado inicialmente na Austrália e amplamente utilizado e desenvolvido colaborativamente no Brasil e em outros países.

³³ A UFSCar se apresenta envolvida diretamente com o desenvolvimento de cursos em nível superior na modalidade a distância com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Logo, essa universidade apresenta uma condição geralmente não comum às instituições de ensino superior públicas no país, pois atende os aspectos mencionados anteriormente necessários a realização das ações com qualidade. Nota-se, contudo, que não é a única instituição que realiza ações formativas em EaD. Destacam-se ainda outras no cenário nacional, como a Universidade Federal de Brasília, a Universidade Estadual de Campinas, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Universidade do Estado de Santa Catarina, a Universidade Federal de Alagoas, a Universidade Federal de Ouro Preto, entre outras.

as propostas de formação continuada a distância, destinados a professores da educação básica (ver SHIMIZU, 2006; BUENO, 2008; DAL-FORNO, 2009; RINALDI, 2009; PIERI, 2010; MIGLIORANÇA, 2010; SILVA, 2012; REALI et al., 2008, 2010; ABREU, 2011; MACHADO et al., 2011a, 2011b, 2011c; MACHADO, 2012; MACHADO; REALI, 2011a; 2011b).

Tendo em vista que a EaD é uma modalidade de educação de interesse atual à expansão da qualificação e ao desenvolvimento profissional dos docentes, as produções de pesquisas nessa modalidade tem se ampliado nos últimos anos. Na área de Educação Musical, algumas ações formativas a distância têm sido realizadas, além das citadas e desenvolvidas na UFSCar.

1.5.2 A formação continuada a distância nas pesquisas da área de Educação Musical

Apesar de haver um reconhecimento legal com relação à modalidade de educação a distância, a modalidade de educação presencial é empregada ainda na maioria das propostas de formação continuada de professores. Para ilustrar a questão, destaco o levantamento que Werler e Bellochio (2009) realizaram nos Anais dos Encontros Nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), entre os anos de 2001 a 2008, e nas Revistas da ABEM, entre maio/1992 e março/2009. As autoras localizaram um total de vinte e cinco (25) publicações, entre relatos de experiência e comunicação de pesquisas, sobre o tema de formação continuada em Educação Musical destinada a professores não especialistas em Música ou Educação Musical da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessas publicações, apenas uma (1) delas trata de uma ação formativa desenvolvida na modalidade a distância.

Nas buscas efetuadas, encontrei majoritariamente pesquisas sobre formação continuada de professores que ensinam Música no contexto escolar sem formação específica nessa área do conhecimento. As investigações encontradas nesse tema com professores das séries iniciais do Ensino Fundamental foram: Feitosa (1999); Targas (2003); Souza (2003); Beaumont e Rosa (2004, 2006, 2007); Figueiredo et al. (2009); Didier (2011); Souza (2008). Outras pesquisas sobre formação continuada em Educação Musical foram identificadas, todavia se referindo somente a ações realizadas com os professores da Educação Infantil: Pacheco (2005) e Figueiredo e Pedrosa (2002), Narita (2006), Tiago e Cunha (2006), Carvalho e Lima (2007). Além dessas publicações, encontrei três outras sobre a formação continuada em Educação Musical para professores da Educação Infantil e das séries iniciais

do Ensino Fundamental concomitantemente. São elas: Beineke e Silva (2003), Abrahão (2004) e Fernandes (2009) Schroeder (2007).

Tratando de um curso de formação continuada em Educação Musical para professores com e sem formação musical, destaca-se Krüger (2010). Na pesquisa, a autora analisou a percepção de cinco professoras que ministraram cursos de formação continuada a distância junto à Coordenadoria de Programas Educacionais da Fundação Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo. Os cursos foram realizados na modalidade semipresencial e a pesquisa se destinou a analisar a ótica dos professores formadores quanto à gestão de processos pedagógicos e organizacionais, as mudanças empreendidas ao longo do curso, e como percebiam suas atuações e formações e a dos cursistas durante o processo formativo desenvolvido.

Ainda, averigui pesquisas sobre formação continuada presencial em Música para professores do Ensino Fundamental e/ou Médio responsáveis pelo ensino de arte, mesmo com formações profissionais variadas. Donasolo (2007), Ostapechen (2007) e Silva e Campos (2008) realizaram suas pesquisas na formação continuada de professores que ensinam arte na educação básica da região de Ponta Grossa/PR, com diferentes formações nas áreas artísticas e em outras áreas de conhecimento. Ainda, Queiroz e Marinho (2006) desenvolvem uma investigação com professores unidocentes e de arte das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, participando, em grande maioria, professores sem formação específica em Música, como ocorreu nas pesquisas de Donasolo (2007), Ostapechen (2007) e Silva e Campos (2008).

A maioria das investigações encontradas se remete à formação continuada em Educação Musical de professores da Educação Básica que ensinam Música sem formação musical em cursos de licenciatura, como pedagogos ou professores de áreas diversas, aos quais são atribuídas as aulas de arte no contexto escolar. Na atualidade, devido à carência de professores com formação específica em Música nas escolas, reconhece-se como potencial o trabalho desenvolvido pelos pedagogos ou pelos outros professores com formação em outras áreas, no ensino musical escolar, mesmo que em condição elementar, como destaca Fonterrada (1993):

[...] sem dúvida há muitas atividades que o professor não músico pode desenvolver com sua classe para estimular o gosto pela música; sem dúvida é possível cantar ou tocar, mesmo que o professor não saiba ler música; sem dúvida ele poderá conduzir o interesse da classe na apreciação do ambiente escolar sonoro ou das imediações. Para isso ele não necessita de formação específica, mas apenas de musicalidade e interesse pela música e pelos sons. Mas mesmo para isso é necessário que tenha uma

sólida orientação. [...] Outras questões, porém, são da alçada do professor especialista, e é ele quem deverá tomar as rédeas do processo educativo [...]. (*Ibidem*, p. 72-73).

O “professor não músico”, entendido como aquele que não possui formação específica nessa área para ensinar Música na educação básica, pode desenvolver até um determinado grau – de aprofundamento e complexidade – o trabalho do professor de Música nas escolas e contribuir com o ensino de Música nas escolas. Isso porque, para ensinar Música, de acordo com as orientações do PCNs de Arte, será necessária uma diversidade de conhecimentos e habilidade mais avançados/complexos da área específica aos professores. Ao se valorizar a contribuição dos professores sem formação específica ao ensino musical escolar e havendo, na contemporaneidade, a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica, os investimentos feitos em ações e em pesquisas sobre o assunto são bem-vindos e justificados.

No levantamento bibliográfico para esta tese, localizei uma única pesquisa que aborda a formação continuada destinada a professores de Música da educação básica com formação superior na área, a qual foi executada por Henderson Filho (2007). Uma característica singular dessa investigação é o fato de ela se referir a uma ação formativa contínua desenvolvida na modalidade de educação a distância. Desse modo, averigua-se, no Brasil, a carência de pesquisas que tratem do tema formação continuada de professores de Música na educação básica, com formação em cursos de Licenciatura da área tanto na modalidade presencial quanto a distância.

A pesquisa realizada por Henderson Filho (2007) investigou a formação continuada de professores de Música em ambiente de ensino e aprendizagem *on-line*, com foco na construção de conhecimentos em relação ao uso de novas tecnologias pelos docentes. Participaram da investigação oito professores licenciados em Música, atuantes na educação básica no Estado do Pará. A pesquisa utilizou o método de pesquisa-ação, empregando para a coleta de dados o questionário, o registro de ferramentas (observação participante) e a entrevista semiestruturada. O curso de formação continuada em Educação Musical realizado pelo pesquisador empregou o ambiente virtual de aprendizagem TelEduc, disponibilizado pelo Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Henderson Filho (2007) concluiu que os professores, por meio de sua proposta formativa a distância, acessaram novos conteúdos que puderam ser empregados em suas práticas de ensino escolares, interagiram com outros professores da mesma área e formaram uma comunidade virtual de aprendizagem. O pesquisador salienta que são de suma

relevância as escolhas das concepções pedagógicas que podem fundamentar uma proposta formativa a distância. Destaca, ainda, ser fundamental o apoio das instituições interessadas e envolvidas nesse tipo de formação para que ela aconteça efetivamente na prática.

A carência de ações e pesquisas sobre e/ou a partir da formação continuada de professores de Música da educação básica, com formação específica nessa área, aponta para o fato de que são necessários maiores investimentos e atenção no Brasil ao desenvolvimento profissional desses profissionais da educação básica. Assim, é possível concordar com Fusari (1994) quando afirma:

A ausência de pesquisas brasileiras que abordem aspectos amplos e específicos da formação continuada de educadores e articuladas com os avanços, conquistas e problemáticas atuais têm mostrado consequências graves na concepção, definição e implantação de projetos de capacitação desses profissionais. Esses projetos, quando não apoiados em resultados de pesquisa que os ajudem a interferir na qualidade e quantidade de suas ações, apresentam-se com algumas dificuldades persistentes, dando a impressão de que as mesmas são insuperáveis. (*Ibidem*, p. 28).

A visão de Fusari (1994) é válida ainda se for transposta para a área de Educação Musical e à formação continuada de seus profissionais. Logo, para que ações formativas contínuas em Música ocorram com maior quantidade e melhor qualidade, é preciso, cada vez mais, maiores informações sobre o assunto. É por meio da divulgação das ações formativas e dos resultados de pesquisas sobre elas que os conhecimentos sobre o assunto serão ampliados.

Os professores de Música atuantes nas escolas não podem ser esquecidos, independentemente de seu quantitativo. Distintamente dos outros professores que não têm formação específica na área e que ensinam Música em escolas, tais profissionais podem apresentar demandas formativas específicas. Descobrir quais são elas e como se configuram é relevante à atualidade, quando o ensino de Música é determinado como obrigatório na educação básica.

Na contemporaneidade, a modalidade de EaD pode ser considerada como uma possibilidade à formação continuada de professores de Música, com habilitação específica, atuantes na educação básica. Dependendo dos possíveis objetivos formativos, a EaD pode auxiliar na aproximação dos professores de Música atuantes em escolas de educação básica de distintas cidades ou regiões, bem como na troca de informações, entre outros. Assim, investir em ações e em pesquisas sobre e/ou a partir das mesmas é importante à área de Educação Musical.

Tendo em vista os aspectos históricos e legais apontados, no que se refere tanto ao ensino musical escolar quanto à formação e atuação dos docentes, algumas perguntas emergiram: Como está sendo realizado o ensino de Música nas escolas? O quê, quanto, quando e como os professores ensinam de Música aos alunos? Quais conhecimentos os professores precisam dominar para esse ensino? Os docentes iniciantes e experientes apresentam conhecimentos diferenciados? Quais seriam? Essas questões motivaram surgimento desta pesquisa de doutorado que objetiva investigar indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência por meio da participação de professores de Música iniciantes e experientes do Ensino Fundamental em um curso de formação continuada a distância. Assim, esta tese busca contribuir com a área de Educação Musical no que se refere às discussões sobre o ensino musical escolar, a atuação e formação de professores de Música, na perspectiva do desenvolvimento profissional da docência em Música e da profissionalidade do docente ao ensino musical.

A seguir, trato dos fundamentos teóricos desta pesquisa.

CAPÍTULO 2 – DA PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO À CONSTRUÇÃO DE INDICADORES EDUCACIONAIS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA

Neste capítulo apresento algumas considerações sobre a profissionalização do ensino e as características da atuação dos professores nas escolas na atualidade e suas demandas por aprendizagens permanentes. Nesse sentido, abordo as justificativas que assinalaram mudanças no perfil desses profissionais da educação nas últimas décadas. Posteriormente, exponho os conceitos de formação e de desenvolvimento profissional de professores, ressaltando os aspectos que esses podem assumir diante daquilo que é exigido aos docentes na contemporaneidade.

Na sequência, pauto os indicadores educacionais e como eles estão sendo propostos na atualidade no sistema educacional brasileiro. Assim, pontuo as ideias que sustentam os indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência nesta pesquisa. Além de contextualizar a importância da avaliação dos sistemas educacionais, por meio da elaboração de indicadores educacionais, conceituo os tipos de indicadores educacionais existentes e, entre eles, as particularidades que caracterizam os indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência. Os indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência na área de Educação Musical serão estabelecidos a partir do entendimento do que seja a base de conhecimento da docência e do processo de raciocínio pedagógico dos professores. Ainda, trato do tempo de atuação profissional docente e os aspectos que podem caracterizá-los como iniciantes ou experientes.

2.1 Da profissionalização do ensino: algumas considerações

Nos últimos tempos, a profissionalização do ensino é um assunto em evidência porque o status do professor está se alterando paulatinamente, passando de “executante para o de profissional” em um número significativo de países ocidentais (PERRENOUD et al., 2001, p. 11). Sobre esse assunto, Tardif (2000, p. 13) destaca que, na América do Norte, na América Latina e na Europa, a área educacional tem se apresentado imersa em uma ampla corrente sobre a profissionalização dos agentes educacionais, em geral, e dos docentes, especificamente.

A profissionalização, do ponto de vista educacional, pode ser concebida “como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério” (TARDIF, 2000, p. 7-8). As especificidades do trabalho docente nos contextos escolares não atendem plenamente os critérios tradicionalmente empregados para classificar uma atividade humana como profissão. Por isso, existe há tempos um descontentamento geral quanto ao emprego desses critérios ao reconhecimento do ensino como profissão. É nesse sentido que as discussões feitas até então na área educativa indicam a necessidade de uma redefinição do conceito de profissão numa tentativa de possibilitar uma maior coerência do mesmo com as novas organizações e formas de realização do trabalho docente, e com o modo pelo qual ocorre o processo de desenvolvimento profissional dos professores.

O movimento de profissionalização do ensino ocorre no mesmo momento em que se enfrenta uma crise geral do profissionalismo e das profissões, que afeta até mesmo as profissões consideradas como as mais tradicionais (TARDIF, 2000). Segundo Tardif (2000, p. 8-9), a crise pode ser resumida em quatro aspectos: 1. “A crise da perícia profissional ou dos conhecimentos, estratégias e técnicas dos profissionais” necessárias ao enfrentamento de situações concretas; 2. A crise com relação às formações profissionais nas instituições/faculdades de ensino superior, verificada por meio das críticas e insatisfação social; 3. A “crise do poder profissional e para a confiança que o público e os clientes depositam” no profissional; 4. A “crise ética ou dos valores que deveriam guiar os profissionais”. Para esse autor, praticamente todos esses aspectos formaram uma base para o movimento da profissionalização³⁴ e da formação para o ensino, pois assim como as outras profissões, o ensino também precisa ser analisado em muitos aspectos, inclusive para ser considerado como profissão.

O sucesso no reconhecimento do ensino como uma profissão verdadeira, e não mais como ofício ou semiprofissão, poderá possibilitar uma maior valorização do ensino como ocorre com outras profissões (TARDIF, 2000). Na atualidade, a preocupação sobre a profissionalização do ensino extrapola o âmbito escolar e acadêmico, estando presente tanto

³⁴ Ramalho, Núñez e Gauthier (2003) destacam dois aspectos que fazem parte da profissionalização do ensino: a profissionalidade e o profissionalismo. O primeiro está vinculado àquilo que um profissional precisa possuir para exercer sua atividade profissional, como conhecimentos, competências, técnicas etc., possuindo uma dimensão interna aos profissionais. Já o segundo aspecto, o profissionalismo, refere-se ao modo de desenvolver a profissão, a relação coletiva dos pares, às questões éticas, ao *status* social, aos serviços prestados, aos compromissos e as obrigações dos profissionais assumidos, entre outros aspectos, assumindo uma dimensão externa aos indivíduos.

nos discursos governamentais quanto nas reformas educacionais, promovidas pelas políticas públicas na atualidade.

As discussões sobre a profissionalização do ensino indicam a necessidade de um maior entendimento sobre os conhecimentos necessários aos professores ao trabalho que realizam, ressaltando a importância da profissionalidade docente. Ao encontro do que foi apresentado, Hentschke, Azevedo e Araújo (2006) e Araújo (2006) definem como dever docente a explicitação dos saberes necessários à sua atuação profissional, como outros profissionais, cujas profissões são tradicionalmente reconhecidas, são capazes de fazer. Não obstante, para Azevedo (2007, p. 22), “desenvolver a profissionalidade docente significa mapear, identificar, reconhecer e legitimar os saberes profissionais dos professores”. Assim, as pesquisas educacionais realizadas com professores em fase de atuação profissional em escolas, como esta, buscam desvelar e compreender os conhecimentos profissionais dos professores com vistas a contribuir ao desenvolvimento de suas profissões e a uma maior definição da profissão de professor (AZEVEDO, 2007).

Ainda sobre o assunto, Perrenoud (2001, p. 135) menciona que “nas raízes de uma verdadeira profissão, há uma imponente base de conhecimentos teóricos e procedimentais comuns e uma explicitação bastante grande, senão dos próprios esquemas, ao menos das formas seguras de desenvolvê-los e avaliá-los durante a formação”. Tardif (2000) discute o assunto ao identificar as principais características do conhecimento profissional, expressas nos últimos vinte anos sobre as profissões. De acordo com o autor, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados de caráter amplo a serem adquiridos em um processo formativo de alto nível em centros universitário ou equivalentes. Tais conhecimentos são voltados ao enfrentamento de situações práticas concretas dos profissionais e pertencem legalmente a um grupo de profissionais, os quais podem fazer uso dos mesmos e avaliá-los. Como Tardif (2000, p. 7) menciona, “o profissionalismo acarreta, portanto, uma autogestão dos conhecimentos pelo grupo dos pares, bem como um autocontrole da prática: a competência ou a incompetência de um profissional só podem ser avaliadas por seus pares”.

A valorização dos conhecimentos dos professores, incluindo aqueles da área de Música, indica que uma pessoa qualquer não poderia assumir a função docente. É com esse sentido, inclusive, que Altet (2001) destaca, o que segue, sobre o conceito de professor profissional:

Definimos o professor profissional como uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática. Quando sua origem é uma prática contextualizada, esses conhecimentos passam a ser autônomos e professados, isto é, explicitados oralmente de maneira racional, e o professor é capaz de relatá-los. (ALTET, 2001, p. 25).

Desse modo, compreender como se dá a atuação dos professores nos contextos escolares e identificar, junto aos mesmos, os conhecimentos demandados durante suas carreiras profissionais, inclusive daqueles da área da Música, é essencial para identificar e analisar os aspectos que compõem a profissão docente e o desenvolvimento profissional dos professores. Diferente de outros momentos históricos, entende-se que os conhecimentos dos docentes, além de serem variados, não são fixos ou estáticos, precisando serem compostos como elementos dinâmicos no processo de constituição profissional do docente frente às características atuais da sociedade que atingem, como em um processo integrado, as funções dos estabelecimentos de ensino e dos professores.

O entendimento de como se configuram a atuação dos professores nas escolas, os conhecimentos demandados e seus desenvolvimentos profissionais dos docentes parece ser condição fundamental às discussões e possíveis definições em relação à profissionalização do ensino na atualidade. Abordo esses assuntos na sequência.

2.2 A atuação profissional docente nos contextos escolares e a necessidade de conhecimentos na atualidade

A sociedade em que se vive na atualidade, caracterizada com sendo a sociedade do conhecimento, possui como foco a informação e a aprendizagem constante dos indivíduos, baseando-se em uma nova cultura da aprendizagem, a qual se importa não só com o que se aprende, mas também como se aprende (FERREIRA; SOUZA, 2010; REALI, 2009; DAL-FORNO, 2009).

Dal-Forno (2009) ilustra, a seguir, algumas características contemporâneas da relação humana com os conhecimentos:

Aprender é a palavra do momento. Cada vez mais é pronunciada, escrita, lida nos meios de comunicação social. Esse movimento “em prol” da aprendizagem, do aprender a aprender, justifica-se pela dinâmica do mundo moderno, cujo motor é a imprevisibilidade, a mudança, a provisoriedade do conhecimento, observada pela evolução, não só da tecnologia, mas também da sociedade, quiçá, tornar-se-á do conhecimento. Com essa evolução tão rápida é quase impossível pensar em construir

uma bagagem de conhecimentos que seja suficiente para toda a vida. (DAL-FORNO, 2009, p. 29).

Inserida nesse cenário atual, a escola³⁵ se destaca como sendo uma instituição comprometida com a preparação humana para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho. Todavia, é sabido que a instituição escolar não é mais a única via de acesso aos “conhecimentos técnico-científicos e de desenvolvimento de habilidades cognitivas e competências sociais requeridas para a vida prática” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 63). Por esse motivo, ela não pode ignorar o que acontece na sociedade, pois sofre influência direta das mudanças sociais que ocorrem ao longo dos tempos e que afetam a vida do homem. A escola tem a responsabilidade de proporcionar aos alunos uma formação que contemple as questões que fazem parte de suas vidas e outras atreladas às demandas do mercado de trabalho, o qual tem se tornado cada vez mais competitivo e seletivo. Sobre o impacto das mudanças sociais no ensino escolar, Reali (2009) complementa:

A sociedade, como um todo, reivindica a necessidade de que a qualidade do ensino seja melhorada, resultando em mudanças fundamentais no que os alunos aprendem e como devem ser ensinados. A expectativa é de que os alunos apresentem desempenhos compatíveis com diretrizes definidas em níveis nacionais ou estaduais. Enfatiza-se que sejam capazes de compreender os conteúdos; pensar criticamente; construir e solucionar problemas; sintetizar informações; expressar-se com proficiência. (*Ibidem*, p. 19).

Na prática, as mudanças exigidas em relação ao ensino escolar são complexas, principalmente, ao se reconhecer a clientela que as escolas têm atendido. Mizukami et al. (2002) apontam que a escola precisou modificar o sentido dado à educação para a vida, uma vez que o acesso à educação pelas classes populares exige a superação das desigualdades sociais, aderindo a uma visão mais complexa do ensino que envolve a “formação do cidadão nas diversas instâncias em que a cidadania se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental” (*Ibidem*, p. 11-12).

A escola do passado, que possuía uma “conduta homogeneizante” para os poucos que a frequentavam, não serve mais à atualidade. A escola contemporânea precisa considerar as múltiplas diferenças dos alunos em seus currículos e em seus procedimentos práticos de ensino para lidar com os perfis dos alunos, o que altera as questões de natureza cultural e cognitiva, como mencionam Mizukami et al. (2002). E é por esse motivo que os

³⁵ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/1996, “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

objetivos escolares também se tornam mais “amplos, vagos e sujeitos a reinterpretações”, tendo em vista que até mesmos as relações interpessoais no âmbito escolar mudaram (BARRETO, 2010, p. 439).

Gimeno Sacristán (1998, p. 267) acrescenta um aspecto rico à discussão sobre a execução de diferentes atividades/funções pelos professores nas escolas. Para o autor, o trabalho do docente é “interpretável” porque ele desenvolve funções não reguladas³⁶ e que podem ser desempenhadas de muitas maneiras, de professor para professor, de acordo com a “idiossincrasia pessoal, o comportamento e a ética profissional”. Logo, não há para todas as ações docentes uma padronização de procedimentos, podendo cada profissional atuar com autonomia³⁷ no enfrentamento das demandas que aparecem no dia a dia escolar, sendo essa uma característica da profissão docente, diferenciando-o de outros profissionais existentes, inclusive, aqueles de áreas técnicas, onde a manutenção de padrões de procedimentos precisa ser seguida à risca.

Esse novo pensar e fazer escolar são movidos por outros aspectos que não são somente sociais. A educação é considerada por organizações internacionais como um dos principais eixos no processo de transformação econômica nos diferentes países. O nível e a qualidade de vida das populações estão atrelados ao aumento da produtividade industrial, da incorporação de processos técnicos e da melhoria dos setores de serviços (DAL-FORNO, 2009). É por esse motivo que no Brasil há investimentos na educação básica e na formação dos profissionais em nível técnico e superior nos últimos tempos, mesmo que ainda insuficientes.

Hargreaves (2004) enfatiza que “o sucesso econômico e uma cultura de inovação contínua” estão atrelados às novas aprendizagens dos profissionais, as quais podem ser conquistadas individual e/ou coletivamente durante a realização do trabalho pelos mesmos. Em uma sociedade do conhecimento, a economia está sujeita à capacidade de “pensar, aprender e inovar” dos trabalhadores (*Ibidem*, p. 18). Por esse motivo, o domínio de conhecimentos atualizados pelos professores é um dos aspectos importantes às práticas pedagógicas.

³⁶ Atividades não reguladas são aquelas desenvolvidas pelos professores e que não ficam submetidos a condições contratuais ou a um padrão exigido de realização. As reguláveis são, por exemplo, a carga horária ou duração do trabalho semanal ou funções básicas que desempenham nas escolas e que são identificadas e reconhecidas como padrão aos docentes (GIMENO SACRISTÁN, 1998).

³⁷ De acordo com Day (2001, p. 22), o controle quanto à padronização do trabalho docente tem recebido críticas ao longo dos tempos e levado ao entendimento do ensino como semiprofissão, como citado anteriormente, por não atender a todos os critérios do conceito de profissão tradicionalmente entendido.

Além das questões apontadas até então, as atribuições dos professores nos contextos escolares indicam que aos docentes já não basta saber ensinar, sendo imprescindível desenvolver atividades que fazem parte também do processo de ser profissional. Ou seja, a atuação do professor abrange o ensinar, mas extrapola essa esfera no âmbito escolar, estando atrelada ainda ao desempenho de papéis, a forma de pensar e atuar na escola, as responsabilidades que toma para si e como as desempenham na comunidade em que atua etc. Cristino, Bernardi e Krug (2006) destacam:

Ser professor não pode se restringir ao ensinar, sua atuação vai além do espaço de sala de aula, sua capacitação deve permitir uma atuação consciente em todos os espaços educacionais. Há a necessidade de se romper com a concepção da escola “apenas” como um espaço para se ensinar. Temos que passar a perceber esse espaço como local de produção de conhecimentos e saberes; um local onde identidades individuais e sociais são forjadas, onde se aprende a ser sujeito, cidadão crítico, participativo – atuante em sua comunidade – e responsável. Por isso, o professor não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta. (*Ibidem*, p. 3-4).

Assim, nos dias atuais, os docentes desempenham atividades diversas nas escolas e assumem responsabilidades variadas (CERRILLO, 2001). Desse modo, aos professores é demandada disposição para: compreender o seu papel profissional, o trabalho que desenvolvem; entender as múltiplas possibilidades e as dimensões espaciais do trabalho pedagógico e realizar tarefas em equipe com seus pares. Como Perrenoud (2001) ressalta:

Ensinar é fazer parte de um sistema e trabalhar em diversos níveis. Durante muito tempo, a cultura individualista dos professores incitou-os a considerar que seu ambiente começava na porta de sua sala de aula. Todavia, a complexidade atual obriga a tratá-los como membros de um grupo com um papel coletivo e a questionar seus hábitos e suas competências no espaço da equipe, do estabelecimento do ensino e da coletividade local, bem como no espaço propriamente pedagógico e didático. A organização da escolaridade em ciclos de aprendizagem e a emergência de outros dispositivos que enfraquecem o esquema fechado da classe também sugerem que o espaço didático e pedagógico é mais vasto que o face a face entre um professor e seus alunos... (*Ibidem*, p. 57).

As colocações do autor sinalizam que o trabalho docente nas escolas é bastante diversificado e complexo. Nesse sentido, a aquisição de conhecimentos pelos professores, ao longo de suas carreiras profissionais, pode ser determinada pelas características das atividades e dos cargos/funções que assumem e desempenham nos estabelecimentos de ensino.

Tendo em vista o exposto até então, o processo de formação tem papel importante ao desenvolvimento dos professores como profissionais e as suas atuações dentro

e fora das salas de aula nas escolas. Sobre os conceitos de formação de professores e de desenvolvimento profissional docente, que são adotados nesta pesquisa e que têm sido defendidos por alguns profissionais da educação na atualidade, é que abordo a seguir.

2.3 As noções de formação e de desenvolvimento profissional de professores

A palavra formação tem origem no latim, na expressão *formare*. Formação, de acordo com Ferreira (1999, p. 928), significa, entre outras coisas, “ato, efeito ou modo de formar; maneira por que se constitui uma mentalidade, um caráter, ou um conhecimento profissional”. García (1999, p. 19) destaca que o conceito de formação comumente pode se remeter a alguma atividade, caso se refira à formação para desempenhar alguma “função social”, ou ser compreendida como um “processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa”, que aprende e amadurece ao longo de diferentes vivências, bem como de “formação como instituição”, quando se relaciona com a estrutura organizacional que planeja e realiza ações formativas. Assim, o entendimento do que seja a formação depende da escolha do ponto de vista que será adotado para sua compreensão.

A formação, no contexto desta pesquisa, é entendida como um processo de constituição do professor, envolvendo uma “ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar” (VEIGA, 2008, p. 15). Para Melo (1999), a formação de professores é:

[...] um processo inicial e continuado que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado, aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito é fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social. (MELO, 1999, p. 47).

A partir da citação, concluo que a formação dos professores é determinada pelo cenário social, institucional, cultural etc. e é marcada por seu caráter ininterrupto, no sentido de manter a busca por constante atualização por parte do professor. Embora se reconheça que existam fases ou etapas formativas, como, por exemplo, “formação inicial” e “formação continuada” (GARCÍA, 1999), tais fases se inserem no mesmo processo de evolução pessoal e profissional do docente. Concordando com a perspectiva pessoal e profissional formativa em termos de desenvolvimento dos professores, Nóvoa (1995) destaca que “a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo

<<formar³⁸>> e <<formar-se>>, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação” (*Ibidem*, p. 24).

Para o autor, os perfis dos docentes são constituídos por uma parte que abarca as características que eles têm como pessoas e, por isso, é necessário considerar a interação entre as dimensões pessoais e profissionais para que o processo de formação profissional ganhe um sentido na história de vida dos professores. O autor também cita:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto *ao saber da experiência*. (NÓVOA, 1995, p. 25).

Como mencionado, as mudanças sociais que vêm impactando toda a sociedade e a escola fazem emergir a noção de provisoriedade em relação aos conhecimentos necessários à docência, constituindo-se como algo inacabado, em constante preparação ao longo da vida e da carreira profissional (COLE; KNWOLES, 1993). Desse modo, as aprendizagens profissionais dos professores devem acontecer de forma processual, e não por meio de eventos segmentados uns dos outros, e desvinculados da prática docente e das escolas (KNOWLES; COLE; PRESSWOOD, 1994).

A formação e a aprendizagem ininterrupta demandada nos dias atuais busca possibilitar aos professores a realização do seu papel escolar e é o que estrutura a compreensão do que seja o desenvolvimento profissional dos professores (PACHECO; FLORES, 1999). Neste trabalho, o desenvolvimento profissional docente é assumido do mesmo modo que Day (2001) o toma, ou seja, a partir de uma visão mais ampla, alargada, e contínua de aprendizagem profissional que abarca:

[...] aprendizagens eminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (através da qual a maioria dos professores aprende a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas de aula e nas escolas), quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola, quer ainda as mais formais oportunidades de aprendizagens “acelerada”, disponíveis através de actividades de treino e de formação contínua, interna e externamente organizadas. (DAY, 2001, p. 18).

³⁸ De acordo com Leitão (2004, p. 26), “a palavra formação, devido a algumas práticas que nela são desenvolvidas, nos remete à ideia de dar forma, moldar, como se os outros – educadores, professores – fossem uma massa amorfa que só saísse desse estado a partir das informações, conteúdos e teorias que orientam as propostas formadoras”. Se compreendida desse modo, a formação é algo externa aos professores, centrada apenas ou no conhecimento ou naquele que o transmite. Essa compreensão não é assumida nesta tese.

A partir do mencionado por Day (2001), o desenvolvimento profissional contínuo tem como meta o alargamento dos saberes profissionais dos professores, ou seja, a aquisição de conhecimentos capazes de permitir aos professores o desempenho, com qualidade e eficácia, de suas atividades profissionais no contexto escolar. Ainda, as considerações do autor sobre o assunto possibilitam o reconhecimento de que as aprendizagens docentes acontecem formal³⁹ e informalmente⁴⁰ (NÓVOA, 1995; PACHECO; FLORES, 1999; DAY, 2001; LIEBERMAN, 1995).

Na literatura, parece ser consenso entre os autores quanto à necessidade dos processos de desenvolvimento profissional docente, em caráter de formação continuada, apresentarem a escola como central tanto como espaço de formação quanto como assunto central das propostas de formação continuada, independente do local ou modo que esse tipo de formação possa ocorrer. Entretanto, concordo com Mizukami et al. (2002, p. 44-45) quanto à dificuldade de se desenvolver processos formativos e investigativos cujo centro é a escola. Como as autoras citam:

Um dos motivos dessa dificuldade podem ser os tempos diferentes que exigem a pesquisa e o entendimento às necessidades colocadas pela atuação dos professores nas escolas. Enquanto na pesquisa o tempo é mais “elástico”, na escola o tempo urge. Os problemas surgem todos os dias e os professores anseiam por soluções imediatas. Premidos pela urgência, pouco importa para ele que a solução seja construída pela escola como um todo, por um grupo de professores ou por pessoas “estranhas” ao meio – pesquisadores, proponentes de políticas educacionais, capacitadores etc. –, desde que seja revelada “uma luz no final do túnel”. (MIZUKAMI et al., 2002, p. 44-45).

Nesse sentido, o desenvolvimento de propostas formativo-investigativas de caráter continuado – que consideram as escolas como cerne, as quais buscam promover o diálogo, a reflexão crítica, a construção coletiva de ideias e possíveis soluções na busca por auxiliar os professores na construção de conhecimentos, estratégias diversas entre outras disposições ao enfrentamento dos problemas ou dificuldades existentes – é um grande desafio para todos os envolvidos.

O entendimento sobre como se dá a formação e o desenvolvimento profissional do professor neste trabalho se apresenta amparado no paradigma da racionalidade prática. Tal

³⁹ O processo de aprendizagem formal, ou a educação formal, segundo Trilha (2008), é aquele que se apresenta guiado por Leis e por disposições administrativas institucionais, além de se apresentar regrado e ser reconhecido socialmente pelas atividades desenvolvidas.

⁴⁰ Em consonância com o apresentado neste texto, Ghanem (2008) explica que a educação ou aprendizagem informal é aquela que não tem reconhecimento social generalizado da função do agente educacional. Desse modo, não possui reconhecimento da atividade desenvolvida como educacional ou regrada propriamente dita.

paradigma assume as situações do ensino como incertas, complexas e, muitas vezes, únicas, exigindo dos professores constantes reflexões com a finalidade de buscar sentidos para a prática, bem como conexões entre o processo de formação do docente e as experiências na prática profissional. Sob esse paradigma, Mizukami et al. (2002) destacam que a formação docente:

[...] é, então, vista segundo o modelo reflexivo e artístico, tendo por base a concepção construtiva da realidade com a qual o professor se defronta, entendendo que ele constrói seu conhecimento profissional de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica. (*Ibidem*, p. 15).

Os professores passaram a ser considerados não mais como reprodutores, mas profissionais capazes de pensar sobre o que realizam nas escolas e produzir conhecimentos sobre suas próprias práticas pedagógicas. Essa nova forma de pensar o trabalho dos professores alterou não somente o entendimento da sua prática nas escolas, mas também a modo pelo qual os docentes deveriam ser formados.

Contrária ao paradigma da racionalidade técnica, que entende os problemas da prática profissional como simplesmente instrumentais, o paradigma da racionalidade prática concebe a atuação profissional e o enfrentamento de problemas e dificuldades de modo bem mais complexo, exigindo dos mesmos a análise dos vários aspectos que os configuram e demandando soluções que superam da aplicabilidade de teorias, técnicas e regras científicas (MIZUKAMI et al., 2002). Foi a partir da década de 1980 que as pesquisas com fundamento nesse paradigma teórico têm se ampliado consideravelmente, valorizando os conhecimentos dos professores, suas visões sobre os processos de ensino, os conteúdos e os modos como ensinam, entre outros aspectos. Nesse sentido, Mizukami (2004) destaca:

Estudos sobre o “pensamento do professor” e, posteriormente também sobre o ‘conhecimento do professor’ passam a ser desenvolvidos a partir dos anos 80, superando alguns dos principais problemas teóricos e metodológicos enfrentados pela pesquisa processo-produto. (*Ibidem*, p. 2).

É interessante notar que foi a partir dessa década que as pesquisas sobre o pensamento dos professores de Música, suas aprendizagens e base de conhecimento foram desenvolvidas, as quais, segundo Dal-Forno (2009), aparecem inseridas em um momento de profissionalização de professores e dos seus formadores, procurando por uma renovação dos fundamentos epistemológicos do trabalho docente. Entendo que é nessa perspectiva que esta

tese se insere, considerando, a identificação da base de conhecimentos que professores de Música possuem – que podem ser mais ou menos sólidos, amplos ou flexíveis.

Na área de Educação Musical, algumas de suas pesquisas tratam da formação de professores de Música, na perspectiva do paradigma da racionalidade prática. Interessadas no tema concepções e/ou práticas de Ensino Musical desse perfil de docente, verifico as pesquisas de Beineke (2000), Del Ben (2001), Menezes (2010). Beineke (2000) pesquisou os conhecimentos práticos manifestados por três docentes de Música atuantes no Ensino Fundamental, procurando identificar e analisar algumas lógicas que estariam orientando e sustentando suas práticas de Ensino Musical. Del Ben (2001) pesquisou as concepções e ações de Educação Musical junto a professores de Música no Ensino Fundamental. Por sua vez, Menezes (2010) caracterizou e analisou as práticas avaliativas de docentes da área da Música atuantes em diversos contextos de ensino, incluindo a escola regular, buscando desvelar as concepções e práticas adotadas pelos docentes.

Além desses trabalhos, destaco a pesquisa efetuada por Cernev (2011) que investigou a motivação de professores de Música, tendo como base a teoria de autodeterminação. E a de Beineke (2009) que, junto a professores de Música da educação básica e de seus alunos, desvelou e analisou as dimensões da aprendizagem criativa no desenvolvimento de atividades de composição musical. Nesse último trabalho citado, a pesquisadora trouxe à tona a visão dos docentes sobre a aprendizagem criativa e como os mesmos entendiam e realizavam o seu papel profissional na construção das relações interpessoais no processo composicional nas aulas de Música.

Tratando especificamente da opinião de discentes da graduação em processo de formação inicial nesse mesmo paradigma, encontrei as pesquisas de Cereser (2003), Morato (2009), Almeida (2009) e Santos (2012). Cereser (2003) investigou como alunos de Licenciatura em Música de três instituições de ensino percebiam a adequação de sua formação em relação às demandas pedagógico-musicais da atuação do professor. Já Morato (2009) pesquisou como acadêmicos de um curso de licenciatura em Música estabeleciam relações e produziam sentidos a sua formação profissional em Música, a partir das vivências no referido curso e das atuações que mantinham como professores. Almeida (2009) investigou como licenciandos da área da Música percebiam suas formações, tendo em vista a diversidade da atuação profissional dos futuros professores existente na sociedade. Próxima à pesquisa de Almeida (2009), Santos (2012) caracterizou e analisou as experiências e as aprendizagens de licenciandos que já atuam como professores de Música sobre a formação que recebiam no curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Aberta do Brasil da UFSCar.

Embora seja possível mencionar tais pesquisas, não há investigações que tratem especificamente da construção e análise de indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência na área de Educação Musical. Na literatura brasileira foi possível encontrar poucas pesquisas sobre o assunto, das quais nenhuma foi desenvolvida tendo como foco a área de Educação Musical. Mais adiante neste capítulo, apresento tais investigações. A seguir, os indicadores educacionais serão pautados, quando abordarei seu conceito e emprego na atualidade.

2.4 A avaliação do sistema educacional brasileiro e a utilização de indicadores educacionais

O interesse por avaliar o desempenho do sistema educacional, tendo em vista todos os seus diferentes níveis de ensino, ocorre em muitos países porque a melhoria educacional é concebida como aspecto fundamental ao aumento da produtividade econômica. Desse modo, vários países desenvolvidos pertencentes à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico⁴¹ (OCDE) incentivam a melhoria da Educação. As construções de indicadores educacionais auxiliam nas avaliações educacionais, ao concederem informações de diferentes naturezas capazes de amparar a definição de ações que garantam os recursos necessários à superação dos problemas que possam ser detectados na área educativa.

No Brasil, a avaliação educacional é determinada na LDBEN n. 9.394, de 1996, em seu art. 9º, §§ VI e VII, os quais definem que cabe à União:

VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; [...]

VIII – assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino; [...]. (BRASIL, 1996).

Assim sendo, a avaliação da educação é um dos pilares da política educacional do Ministério da Educação no Brasil na atualidade. As elaborações de indicadores

⁴¹ A OCDE foi criada depois da Segunda Guerra Mundial na Europa, primeiramente abrangendo apenas alguns países europeus. Somente na década de 1960 sua atuação foi mundial, abrangendo cada vez mais outros países. Constituiu-se como uma organização internacional e intergovernamental que abarca cerca de 30 países mais industrializados na atualidade. As trocas de informações e definições conjuntas de políticas a fim de aumentar o crescimento econômico e o desenvolvimento dos países membros são realizadas entre seus representantes. Entre os países membros, destacam-se: Alemanha, Austrália, Bélgica, Estados Unidos da América, França, Holanda, Itália, Grécia, Japão, México, entre outros. Informações retiradas de <<http://www.cgu.gov.br/ocde/sobre/informacoes/index.asp>>, acesso em: 3 jul. 2012.

educacionais ocorrem, por iniciativa dos órgãos governamentais, quando os desempenhos dos alunos e instituições do ensino público são avaliados.

A avaliação, baseada em indicadores⁴² educacionais, ganhou força com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) elaborado pelo Ministério da Educação no ano de 2007. De acordo com o PDE, ela deve se dar em quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. No Brasil, a avaliação educacional acontece, por exemplo, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio, do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar, entre outros.

O Plano de Metas do Compromisso Todos pela Educação prevê atingir, até 2021, um padrão educacional de qualidade semelhante à de países desenvolvidos. Por isso, os governos municipais, estaduais e federais se empenham com a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Vale destacar que o IDEB, que é um indicador de qualidade da educação, é resultante da combinação dos resultados de desempenho escolar dos alunos na Prova Brasil e do rendimento escolar. Segundo o PDE, com o IDEB,

[...] calculado por escola, por rede e para o próprio País, foi possível fixar metas de desenvolvimento educacional de médio prazo para cada uma dessas instâncias, com metas intermediárias de curto prazo que possibilitam visualização e acompanhamento da reforma qualitativa dos sistemas educacionais. (BRASIL, 2007, p. 22).

A partir dos indicadores educacionais e da objetivação governamental por uma educação de qualidade⁴³, é pretendido que a educação escolar proporcione “aprendizagens mais avançadas para toda a população, para além de uma elite” (REALI, 2001, p. 80).

Na atualidade, a avaliação por meio de indicadores busca a superação da ideia de testes padronizados e de utilização de amostragens de alunos (REALI, 2001; BRASIL, 2007), buscando analisar as reformas educacionais de forma ampla. As avaliações realizadas podem acontecer baseadas ainda no conceito de *accountability*, de responsabilização⁴⁴, cujo

⁴² A expressão “indicadores” pode ser compreendida como “um elemento, sinal ou aviso que revela ou denota características especiais ou qualidades, que aponta (como o *dedo indicador*) uma direção, mostrando a conveniência de, ou aconselhando a alguma ação” (FERREIRA; TENÓRIO, 2010, p. 73). Por esse motivo, ocorre a precisão de critérios claros sobre o quê ou quem será avaliado, como e quando serão coletadas as informações relevantes à construção de indicadores e para que servirão os mesmos.

⁴³ Na literatura, a educação de qualidade não é definida de um único modo pelos autores, mesmo porque a expressão qualidade é muito complexa e polissêmica. Logo, qualquer definição sobre educação de qualidade pode correr o risco de ser sempre parcial já que não existe uma qualidade absoluta, mas relativa.

⁴⁴ Na atualidade o Projeto de Lei n. 7.420/2006, que trata da Lei de Responsabilidade Educacional, apresenta-se em tramitação no governo federal. Tal Projeto de Lei dispõe parâmetros mínimos de qualidade para a educação

“o cerne é considerar não apenas os alunos, mas escolas, professores, diretores e gestores como responsáveis pelos desempenhos dos estudantes” (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p. 4).

O conceito de indicadores educacionais nas avaliações do sistema educacional, nos últimos tempos, tende a superar a mera descrição quantitativa de informações, realizadas geralmente com emprego de cálculos estatísticos e amostrais. A construção de indicadores educacionais passou a ser percebida de modo mais complexo, considerando os dados qualitativos sobre a educação. Os indicadores educacionais, nessa perspectiva, são capazes de verificar os pontos falhos também no *processo* educacional, passando também a contribuir de modo mais efetivo nas discussões e ações necessárias à melhoria educacional. Assim sendo, os indicadores educacionais

[...] podem ser compreendidos como informações de diferentes naturezas ou estatísticas, obtidas por fontes variadas, que refletem aspectos importantes de um sistema educacional de um país ou mesmo de uma escola, porém cabe destacar que nem todas as estatísticas sobre educação podem ser definidas como indicadores. (REALI, 2001, p. 85).

Algumas pesquisas educacionais no Brasil procuram compreender a construção de indicadores junto a professores, de acordo com princípios da pesquisa qualitativa, mesmo que possam apresentar reduções quantitativas das informações alcançadas em seus resultados, como aquelas desenvolvidas por Reali (2001) e Reali et al. (2004). A elaboração de indicadores desse modo extrapola as possibilidades de mapeamentos propostas por meio de instrumentos avaliativos por parte dos órgãos governamentais. Embora as pesquisas sobre indicadores possam oportunizar uma abordagem estatística das informações coletadas nas escolas, não é objetivo desta tese tratar os dados coletados dessa forma, apesar de que reduções quantitativas possam ser efetuadas durante a apresentação dos resultados, a exemplo das pesquisas citadas.

De acordo com Reali (2001, p. 82), a construção de indicadores educacionais pelos próprios professores permite aos mesmos uma ampliação de suas compreensões sobre seus alunos, suas práticas pedagógicas, na perspectiva da construção de indicadores a serem empregados efetivamente em suas atuações práticas cotidianas no contexto escolar. Como Reali (2009) afirma, a construção de indicadores educacionais por professores:

no país, indicando a criação de mecanismos parecidos com a Lei de Responsabilidade Fiscal, com o objetivo de punir gestores que administrarem inadequadamente os recursos da área educacional ou que não cumpram as metas determinadas em Lei.

[...] é concebido como um mecanismo de apoio aos processos individuais e coletivos de tomada de decisões relacionados especialmente ao currículo a ser desenvolvido, às ações relativas à formação inicial de desenvolvimento profissional de professores e outros profissionais da educação, ao diagnóstico de dificuldade ou problemas enfrentados no cotidiano da escola por esses profissionais, como ainda, para a sua maior profissionalização posto possibilitar o estabelecimento de definições públicas de proficiência, critérios para práticas pedagógicas e objetivos tanto para a formação inicial quanto continuada. (*Ibidem*, p. 3).

Ao compreender como importante a elaboração e emprego de indicadores educacionais por professores, Reali (2001) desenvolveu uma investigação com objetivo de identificar, com a participação de professores, a base de conhecimento que alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental deveriam adquirir, levantando indicadores educacionais em cada série e componente curricular, a fim de avaliar a progressão continuada entre as séries e ciclos. Em período posterior, Reali et al. (2004) trazem à tona alguns resultados dos indicadores construídos com vinte e sete (27) professores da quarta 4ª série do Ensino Fundamental especificamente. Tais resultados fizeram parte de uma pesquisa maior que objetivava “construir conhecimentos sobre processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores” (*Ibidem*, p. 67), ao mesmo tempo em que interviriam no contexto escolar, com a finalidade de que os conhecimentos produzidos pudessem ser (re)construídos de modo colaborativo em parceria entre os professores e professores-pesquisadores da UFSCar (REALI et al., 2004). A exemplo da pesquisa realizada por Reali (2001) e Reali et al. (2004), o tratamento dos dados nesta pesquisa ocorreu de acordo com os princípios da abordagem metodológica qualitativa de pesquisa e a partir de uma proposta formativo-investigativa a ser realizada com professores de Música dos anos finais do Ensino Fundamental.

Pesquisas que visam a construir indicadores educacionais com a participação de professores com diferentes tempos de carreira, fornecem resultados que podem nutrir tanto as discussões quanto a tomada de decisões pelas diversas instâncias educacionais, sejam elas locais, municipais, estaduais e/ou federais. E, ainda, conhecer mais profundamente as características relacionadas ao desenvolvimento dos professores, seus sentimentos, problemas, dificuldades, facilidades nas diferentes etapas da carreira é relevante, uma vez que poucas pesquisas se destinam a investigar tais aspectos da profissão de professor no Brasil.

2.4.2 Os tipos de indicadores educacionais e o entendimento sobre os indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência em Música

É possível identificar três (3) diferentes tipos de indicadores educacionais: indicadores educacionais de *produtos*, de *processo* e de *currículo* (REALI et al., 2004). Os *indicadores educacionais de produtos* são aqueles obtidos pelos resultados dos processos de ensino aprendizagem escolares e que foram coletados por meio da aplicação de provas e obtenção de notas a um grande quantitativo de alunos. Ilustrando esse tipo de indicador, são verificados os índices de abandono escolar, aprovação, reprovação, custo-aluno, nota dos estudantes em provas etc. Os dados do ensino são representados geralmente de forma numérica e que podem demonstrar uma possível relação entre o sucesso ou fracasso educacional com os investimentos efetuados, buscando estipular uma relação entre causa e efeito. Sobre o mapeamento dos indicadores educacionais de produto à avaliação dos recursos públicos no país, Moreira Neto (2008) destaca:

O Brasil tem assistido nos últimos anos a um movimento de expansão das ações de acompanhamento e avaliação das políticas públicas desenvolvidas no país, principalmente no âmbito do governo federal. A utilização de recursos públicos em ações que não tem seu impacto devidamente mensurado, passando por uma minuciosa análise de custo-efetividade tem, cada vez mais, perdido espaço na administração pública federal. Órgãos como o Tribunal de Contas da União e a Controladoria Geral da União, aliados a criação de unidades especializadas dentro da estrutura organizacional do executivo federal, têm auxiliado na construção de uma cultura de avaliação e contribuído para a correta e efetiva aplicação dos recursos públicos. Neste contexto, a utilização de índices sintéticos e indicadores relacionados aos programas sociais desenvolvidos tem ganhado espaço e servido de instrumentos para balizar a distribuição de recursos, caminhando para constituírem-se em ferramenta de monitoramento da política pública e em critério de alocação global do gasto público no país. (*Ibidem*, p. 409).

Embora críticas sejam feitas aos indicadores educacionais de produto, esses auxiliam no entendimento do impacto da injeção de verbas públicas na Educação, ou seja, na verificação da eficácia ou não dos investimentos feitos à melhoria efetiva do ensino. Os indicadores educacionais de produto podem ser construídos por meio de informações pontuais e, muitas vezes, por amostragem, não exigindo necessariamente o envolvimento de dados referentes à totalidade de alunos.

Informações mais completas e com maior qualidade são essenciais às discussões das metas a serem alcançadas e às ações a serem desenvolvidas pelo governo na área educativa. O reconhecimento governamental de que os resultados obtidos nos processos avaliativos não estavam adequados suficientemente ao que era demandado é um passo

importante para as mudanças de procedimentos e estratégias avaliativas. Nesse sentido, indicadores educacionais atrelados ao processo e não somente ao produto educacional são importantes.

Os *indicadores educacionais de processo* buscam desvelar informações sobre o quê, quanto e como os alunos devem aprender ou estão aprendendo, como destacam Reali et al. (2004). Assim, esses indicadores estão relacionados diretamente ao currículo escolar, uma vez que se remetem aos componentes – disciplinas e áreas do conhecimento – que dele fazem parte. No Brasil, o ensino de Música deve constituir parte do currículo escolar por meio do componente curricular arte ou de acordo com as determinações das escolas, como, por exemplo, a partir de uma disciplina específica para o seu ensino. Por isso, construir e compreender os indicadores educacionais de processo - *o quê, quanto e como os alunos aprendem de música* - é relevante também a essa área do conhecimento.

Rodrigues e Reali (2012) entendem que os indicadores de processo podem desempenhar muitos papéis:

[...] apresentar informações que propiciarão reflexões sobre as atividades desenvolvidas pela comunidade escolar; subsidiar a construção de ações singulares a cada contexto; orientar o processo de desenvolvimento profissional desses docentes, fornecendo pontos de referências para descrever e apoiar a complexa e variada natureza do trabalho professoral; detalhar o que os professores precisam conhecer e compreender, e, ainda, são capazes de fazer; embasar orientação às estruturas capazes de apoiar a preparação e o desenvolvimento de professores, em especial, a própria unidade escolar e as secretarias de educação dos municípios. (RODRIGUES; REALI, 2012, p. 1).

Ainda, os indicadores educacionais de processo, no âmbito das escolas, são compreendidos por Reali et al. (2004) como

[...] mecanismos de apoio aos processos individuais e coletivos de tomada de decisões relacionados especialmente ao currículo a ser desenvolvido, às ações referentes ao desenvolvimento profissional de professores e outros profissionais da educação, ao diagnóstico de dificuldades ou problemas enfrentados no cotidiano da escola, entre outros. (*Ibidem*, 2004, p. 69).

As autoras ainda mencionam que os indicadores de processo podem oferecer subsídios úteis para a reflexão da comunidade escolar sobre as atividades que desenvolvem; reflexão sobre os conceitos e valores assumidos no processo de ensino e aprendizagem; reflexão geral sobre o currículo e políticas assumidas e determinação de ações a serem desenvolvida pelas instituições. Para Reali et al. (2004, p. 70), os indicadores educacionais de processo podem subsidiar “a formulação e definição dos objetivos educacionais, padrões de

desempenho desejáveis e como estes podem ser implementados por uma determinada comunidade escolar”.

Já os *indicadores educacionais do currículo* fazem referência ao que é ensinado e como é sistematizado o ensino dos componentes curriculares nas escolas. A expressão “currículo” é tomada nesta pesquisa com o mesmo sentido em que é adotada por Reali et al. (2004)⁴⁵. Ou seja, “o termo currículo refere-se principalmente aos conteúdos específicos, aos conteúdos do currículo formal que são em linhas gerais definidos pelas políticas públicas, pelos sistemas de ensino e escolas” (REALI et al. 2004, p. 70). Embora, possa se assumir o currículo desse modo, na literatura outros entendimentos sobre o assunto existem. Relacionada ao tema “indicadores educacionais”, essa concepção pode ser assumida já que, juntamente a outras informações ou outros indicadores, proporciona um entendimento da complexidade das práticas educativas escolares.

Os indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência se relacionam diretamente com os indicadores educacionais de processo e de currículo, uma vez que podem ser construídos a partir do quê, quanto, quando e como é ensinado em uma ou mais áreas do conhecimento ou disciplinas previstas nos currículos escolares. No caso desta pesquisa, considero o ensino de Música por professores dos anos finais Ensino Fundamental.

A construção de indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência com a participação de professores não significa a constituição de um quadro de referência fixo ou imutável de informações, o qual exigiria ou estipularia, inclusive, uma relação de causa ou efeito, ou, ainda, a prescrição de uma solução pontual para os problemas identificados (REALI et al., 2004). Pode-se, sim, esperar que as informações obtidas forneçam alguns subsídios para que discussões mais fundamentadas ocorram em torno do ensino musical escolar e as definições por ações mais efetivas nesse âmbito, e, ainda, relacionadas às proposições curriculares à formação inicial e continuada de docentes da área etc. Como menciona Reali (2009), os elementos centrais do desenvolvimento profissional dos professores oferecem:

Usualmente informações importantes para fomentar a discussão sobre um sistema educacional, pois são enfatizados dados sobre a atuação docente, características organizacionais e instrucionais da escola em que os professores atuam, com a qualidade do currículo e os objetivos da escola e o que é realizado para promover o profissionalismo docente. (REALI, 2009, p. 5- 6).

⁴⁵ Embora haja outras definições sobre currículo na literatura, a definição dessa expressão pelas autoras acontece de acordo com o que é proposto pela Commission on Behavioral and Social Sciences and Education que foi citado pelo Nacional Research Council do ano de 1988.

Além disso, no processo de construção de indicadores educacionais com a participação de professores é possibilitada aos mesmos a oportunidade de analisarem suas práticas internamente e externamente à sala de aula durante um período de tempo, buscando promover o desenvolvimento de um olhar diferenciado sobre as mesmas e sobre as ações de outros colegas de profissão. Embora se tenha levantado essas potencialidades do processo de construção de indicadores de desenvolvimento profissional da docência, os resultados obtidos por si só não são capazes de provocar alterações efetivas nas práticas pedagógicas dos professores e/ou nas aprendizagens dos alunos.

A construção de indicadores educacionais de desenvolvimento da docência em Música se fundamenta na base de conhecimento que os professores iniciantes e experientes têm para ensinar. É relevante assinalar que a análise coletiva do que, quanto, quando, como e por que e para quem se ensina é fator fundamental e inicial ao mapeamento dos conhecimentos docentes necessários *para ensinar Música* nas escolas e sobre *ser um profissional*. Para tanto, os docentes da área da Música precisam ter a possibilidade de identificar e refletir sobre o que ocorre em termos de ensino musical e atuação profissional nas suas escolas e nas escolas de outros professores da mesma área de atuação profissional. Nesta pesquisa, isso ocorreu por meio de um curso ou proposta formativa na modalidade a distância, ofertada na UFSCar através de um ambiente virtual específico, que detalho com maior afinco no terceiro capítulo desta tese.

Nas buscas feitas na literatura da área de Educação no Brasil, encontrei apenas dois trabalhos que têm como objetivo investigar indicadores de desenvolvimento profissional da docência com a participação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental: Leal (2011) e Rodrigues e Reali (2012). Leal (2011), por meio do depoimento de um professor de educação física, descreveu e analisou os indicadores de desenvolvimento profissional da docência tendo em vista o ensino realizado em turmas de terceira e quarta série do Ensino Fundamental. Em sua pesquisa verificou que o desenvolvimento profissional contínuo do professor é um fator essencial à qualidade do ensino de educação física escolar. Apontou ainda que o professor precisa sempre estar atento às estratégias de ensino, aos conteúdos a serem ensinados e as diferenças de desenvolvimento dos alunos. Já Rodrigues e Reali (2012) investigaram os indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência junto a um grupo de dezenove (19) professores pedagogos atuante no primeiro ciclo das séries iniciais do Ensino Fundamental dos Estados de Alagoas, Minas Gerais, Mato

Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio Grande do Norte e São Paulo⁴⁶ participantes de uma proposta de formação continuada a distância desenvolvida no Portal dos Professores da UFSCar. A pesquisa em desenvolvimento apresentou alguns resultados parciais, tocantes à possibilidade de construção de conhecimentos em grupo no referido curso, bem como de reflexões sobre suas práticas profissionais, indicando mudanças na forma de perceber e realizar o ensino por parte dos docentes. As pesquisas de Leal (2011) e Rodrigues e Reali (2009) fazem parte do mesmo grupo de pesquisa da UFSCar que esta tese está vinculada.

Relacionado com a área de Educação Musical no país, na ampla procura feita em variadas bases de dados públicos, não verifiquei investigações que tenham objetivo igual ou semelhante ao proposto pelas pesquisas mencionadas ou por esta tese. Tal fato acaba por valorizar esta investigação e sua contribuição para a formação inicial e continuada de professores de Música na contemporaneidade.

A seguir apresento os fundamentos teóricos que auxiliarão na construção dos indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência em Música junto a professores dessa área no Ensino Fundamental.

2.5 Os conhecimentos e/ou os saberes docentes

A preocupação com os conhecimentos e/ou os saberes docentes tem acarretado a construção de vários entendimentos sobre os mesmos na literatura. Como mencionado, a preocupação com os conhecimentos necessários aos professores para o ensino, historicamente, é recente. Segundo Mizukami (2004), a preocupação com os conhecimentos dos professores ocorreu a partir da década de 1980 quando os pesquisadores educacionais passaram a considerar o ensino não mais como uma atividade genérica apenas centrada no conteúdo e as questões referentes ao reconhecimento profissional dos professores tomaram força.

Em um levantamento realizado no início da década de 1990, García (1992, p. 3) já pode identificar na literatura diferentes tipos de conhecimentos docentes pautados por alguns autores, como o autor ilustra na sequência.

[...] Diferentes conceitos têm sido usados para se referir ao conhecimento do professor: conhecimento do ofício (Brown & McIntyre, 1986), o conhecimento

⁴⁶ Embora tenha sido citada pelas pesquisadoras a origem dos professores nesses Estados brasileiros, posteriormente a investigação foi desenvolvida somente com professores do Estado de São Paulo. Não obstante, a pesquisa de doutorado concluída no PPGE da UFSCar foi modificada com relação aos seus objetivos.

prático pessoal (Clandinin, 1985); paradigmas funcionais dos professores (Crocket, 1983), o conhecimento prático (Elbaz, 1983), teorias implícitas dos professores (Hunt, 1985), o conhecimento profissional e reflexão na ação (Schön, 1983) conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman) (citado por Butt, Raymond e Yamagishi (1988). (GARCÍA, 1992, p. 3, tradução desta pesquisadora).

Continuando, menciona ainda os estudos que se debruçam sobre os componentes dos conhecimentos dos professores:

[...] Elbaz (1983) inclui cinco categorias de conhecimento: conhecimento do contexto de si mesmo, do conteúdo, do currículo e do ensino Leinhardt e Smith (1985) categorizaram conhecimento do professor em: pesquisa conhecimento do conteúdo e conhecimento da estrutura da lição. A investigação sobre “O desenvolvimento do conhecimento para o ensino”, dirigida por Stanford Shulman define sete categorias de conhecimento de professores: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico, conhecimento de currículo, o conhecimento de alunos e da aprendizagem, o conhecimento do contexto, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento de filosofia educacional, metas e objetivos. (GARCÍA, 1992, p. 3).

A partir do levantamento do autor, constato que em um curto período de tempo os conhecimentos necessários aos docentes foram pautados em discussões e pesquisas acadêmicas, mesmo com a existência de uma multiplicidade de entendimento sobre representações e classificações. Ainda nos dias atuais é identificado o fato de que nem todos os estudiosos sobre o assunto assumem a mesma nomenclatura e sentido para as expressões “conhecimentos” e “saberes”, e, inclusive, empregam tais expressões com o mesmo significado.

Independentemente da nomenclatura empregada, Cunha (2004, p. 37) ressalta que “assumir a perspectiva de que a docência se estrutura sobre saberes [ou conhecimentos] próprios, intrínsecos à sua natureza e objetos, é reconhecer uma condição profissional para a atividade do professor”. Desse modo, todas as discussões e as pesquisas realizadas sobre esse tema, mesmo que não tenham chegado a um consenso, têm auxiliado cada vez mais no entendimento sobre a profissão de professor.

Além das informações apontadas por García (1992), outras categorias de conhecimentos ou de saberes necessários aos docentes que são apresentadas por alguns estudiosos da área educacional. Assim, para ilustrar, trago à tona os aspectos gerais de algumas classificações localizadas e que foram defendidas por Tardif (2012), Gauthier et al. (1998), quanto aos saberes, e, García (1999), quanto aos conhecimentos docentes.

Tardif (2012) menciona que os saberes dos professores são compostos de outras quatro (4) categorias – saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais

– cujas origens são diversas. Para esse autor, os saberes disciplinares são aqueles adquiridos ao longo da prática profissional e social. Os saberes curriculares são os “discursos, objetivos, conteúdos e métodos” (*Ibidem*, p. 38) que a escola seleciona e apresenta nos moldes da cultura erudita. E, os saberes profissionais que são aqueles transmitidos e assimilados durante a formação profissional em instituições especializadas. Já os saberes experienciais são aqueles desenvolvidos na prática da profissão docente e no conhecimento do seu meio. Para Tardif (2012), os saberes dos professores possuem um sentido amplo e abarcam os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes.

Aproximando-se em parte das categorias de Tardif (2012), Gauthier et al. (1998) elenca seis categorias de saberes necessários à atuação profissional docente: o saber disciplinar referentes às áreas de ensino escolar; o saber curricular que está atrelado aos programas de ensino proposto pelas instituições; o saber das ciências da educação que se referem aos saberes específicos da profissão professor, não necessariamente vinculado à prática pedagógica; o saber da tradição pedagógica que guia a postura e o comportamento dos professores; o saber experiencial, que é construído pelas vivências pessoais dos professores no contexto de trabalho e que não é público, e o saber da ação pedagógica é o saber experiencial que se torna público. Para Gauthier et al. (1998), os professores desenvolvem uma gama de saberes que formam uma espécie de reservatório, que pode ser acessado e utilizado ao enfrentamento de situações que possam surgir na atuação profissional docente.

Já García (1999) emprega o termo conhecimento não só para se referir as áreas do saber pedagógico, como também a áreas do saber fazer e ao saber por quê. Para o autor, os componentes do conhecimento profissional do professor são: o conhecimento psicopedagógico, que está atrelado a todos os aspectos gerais relacionados ao ensino; o conhecimento do conteúdo, que se refere ao conhecimento da matéria a ser ensinada; o conhecimento didático do conteúdo, que está vinculado ao conhecimento de como ensinar a matéria ou área do conhecimento e, por último, o conhecimento do contexto, como sendo aquele sobre o local onde se ensina, englobando nesse o conhecimento sobre os alunos.

Como foi referido por García (1992), Shulman (1987) entende que é necessária uma base de conhecimento para a atuação profissional docente. É sobre essa perspectiva de conhecimento docente que a construção dos indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência se fundamentará nesta pesquisa. A opção por essa noção de conhecimento ocorre a partir do reconhecimento da importância do trabalho desenvolvido por esse autor com relação ao estudo dos conhecimentos docentes nas últimas décadas e, ainda, porque se identifica na produção deste autor maior detalhamento quanto aos tipos de

conhecimento docente que auxiliarão na construção e avaliação dos indicadores a serem pesquisados nesta tese. A seguir, as ideias de Lee Shulman são apresentadas.

2.5.1 Da base de conhecimento de Lee Shulman à construção dos indicadores de desenvolvimento profissional da docência em Música

Shulman (1986; 1987; 2005) trata da base do conhecimento da docência – *knowledge base*. A produção acadêmica desse autor é bastante importante na literatura educacional. De acordo com Mizukami (2004, p. 1), ao longo dos anos, Lee Shulman se dedicou profundamente a debater e investigar sobre os conhecimentos docentes, trazendo grandes contribuições tanto para a profissionalização do ensino quanto às pesquisas realizadas com foco no pensamento dos professores. Esse reconhecimento é percebido ainda por Puentes, Aquino e Moreira Neto (2009):

Shulman é um dos autores que mais tem contribuído para o progressivo fortalecimento do campo educacional dos saberes docentes. Em *The Knowledge Growth in Teaching* [Desenvolvimento do conhecimento no ensino], dirigida em Stanford, a partir de 1986, estabeleceu os fundamentos para a reforma da educação sobre uma ideia do ensino que enfatiza a compreensão, a transformação e a reflexão. Nela, se expõe um argumento relativo ao conteúdo, o caráter e as fontes de um conhecimento necessário para o ensino como resposta à pergunta acerca da base intelectual, prática e normativa adequada para a profissionalização da docência. Um ano depois, Shulman (1987) discursa sobre quais qualidades e profundidade de compressão, habilidades e capacidades, traços e sensibilidades transformam uma pessoa em um professor competente e define isto como “conhecimento base” para a docência. (*Ibidem*, p. 173).

Shulman (1987; 2005) descreve distintos tipos de conhecimentos que são necessários aos docentes, os quais formam a base de conhecimento da docência, compreendida como sendo “um conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessário para atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem” (SHULMAN, 1987, p. 4). A teoria de Shulman, de acordo com Mizukami (2004, p. 1), busca compreender o que os professores necessitam “saber para poder ensinar e para que seu ensino possa conduzir a aprendizagem dos alunos”. Sobre a base de conhecimento docente, Mizukami (2004) ainda menciona:

Esse modelo refere-se especificamente à questão: o que um professor necessita saber para ser professor? Ou, mais especificamente: o que um professor de matemática (ou de história, de biologia, de química, de literatura estrangeira, dos componentes das séries iniciais do ensino fundamental, etc.) deve saber de forma a ingressar na

profissão com um repertório mínimo que lhe possibilite, a partir dele, novas construções e novos conhecimentos? (*Ibidem*, p. 3).

A base de conhecimento abarca conhecimentos de naturezas diversas, imprescindíveis para a atuação profissional docente. Tal base de conhecimento é pessoal e flexível, alterando-se ao longo da carreira profissional dos professores, tendo em vista que os seus desenvolvimentos profissionais ocorrem de modo contínuo, encontrando-se contextualizados com as demandas da prática profissional. Apesar de a base de conhecimento ser pessoal e intransferível, os docentes podem apresentar conhecimentos comuns entre si.

Inicialmente, Shulman (1986) apresentou três categorias de conhecimentos, quais são: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento do currículo. Após um ano, a base de conhecimento (*knowledge base*) para o ensino foi alargada e apareceu composta não mais por três (3), mas por sete (7) categorias de conhecimento, a saber: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral (SHULMAN, 1987⁴⁷) ou didático geral (SHULMAN, 2005); conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1987) ou didático do conteúdo (SHULMAN, 2005); conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento dos contextos educativos; e, conhecimento dos objetivos, das finalidades, dos valores educativos e dos seus fundamentos filosóficos e históricos.

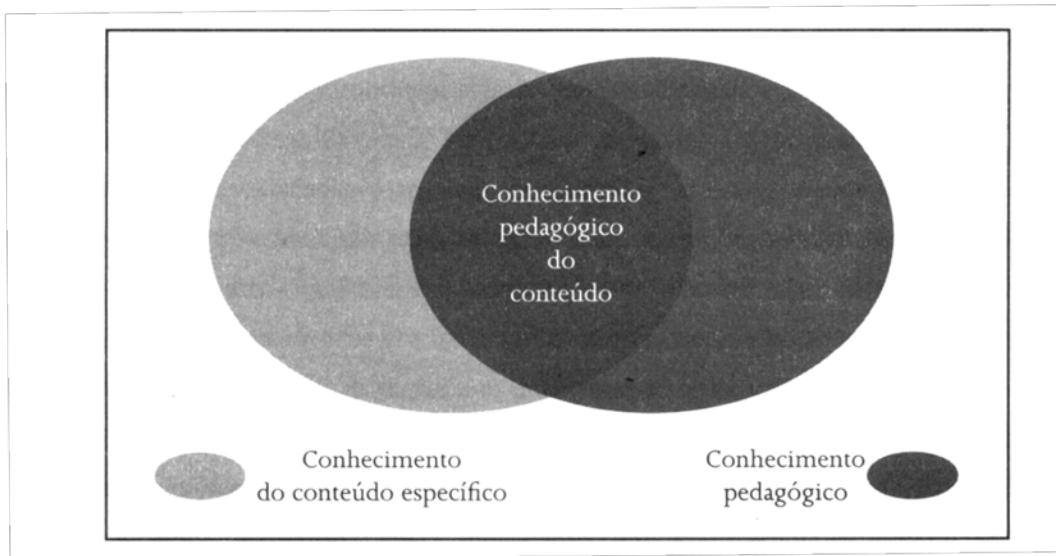
Segundo Shulman (1987; 2005), essas categorias de conhecimento podem ser agrupadas em: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento do conteúdo pedagógico e conhecimento pedagógico do conteúdo. Como o autor explica:

Entre essas [7] categorias, o conhecimento didático ou pedagógico do conteúdo adquire particular interesse porque identifica os corpos de conhecimentos distintos para o ensino. Representa a intersecção entre a matéria e a didática pela qual se consegue uma compreensão de como determinados temas e problemas se organizam, se representam e se adaptam aos diversos interesses e capacidades dos alunos e se expõem para seu ensino. (SHULMAN, 2005, p. 11, tradução desta pesquisadora).

As ideias Shulman (2005) aparecem representadas no diagrama a seguir, elaborado por Mizukami e Reali (2010).

⁴⁷ Pude notar o uso das expressões “pedagógico” e “didático” nas publicações Shulman (1987) e Shulman (2005), respectivamente. É possível entender que o emprego da palavra “didático” ocorrera em Shulman (2005) devido à tradução da obra de Shulman (1997) para o espanhol, mantendo com o mesmo significado da obra original do autor em inglês.

Figura 1: Representação da base de conhecimento de Lee Shulman.



Fonte: Mizukami e Reali (2010).

O *conhecimento do conteúdo específico* se refere aos conhecimentos básicos de uma área ou disciplina a serem dominados pelos professores. Para Shulman (1987; 2005), esse tipo de conhecimento abarca o conhecimento dos conteúdos estruturantes da área e, também, a compreensão de como os mesmos foram construídos pelo homem ao longo do tempo. Para os professores de Música, esse conhecimento se traduz na compreensão dos conceitos diversos existentes e empregados pelos profissionais da área, o domínio de instrumentos musicais, das teorias da música, da história da música, das obras musicais etc.

O domínio do conhecimento do conteúdo específico permite que os docentes identifiquem possíveis conexões entre os conteúdos de sua área com os de outras matérias. Exemplos podem ser dados no ensino de Música: um professor que ensina o conceito e o uso das figuras musicais da notação musical convencional tradicional pode relacionar esse conteúdo com o estudo das frações, da área de matemática. Ou, ao abordar uma música de qualquer região do mundo, pode relacioná-la a aspectos da geografia ou da história do local que ela se refere etc.

O *conhecimento do conteúdo pedagógico* se relaciona ao embasamento didático do professor para o ensino, como: de métodos de ensino, do planejamento das aulas, do currículo escolar, dos alunos, manejo dos mesmos, do contexto educativo etc. Mizukami (2004) entende que esse tipo de conhecimento:

[...] Inclui conhecimentos de teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender; conhecimentos dos alunos [...]; conhecimento de contextos educacionais [...], de manejo de classe e de interação com os alunos, conhecimentos de outras disciplinas que podem colaborar com a compreensão dos conceitos de sua área, do currículo como política em relação ao conhecimento oficial e como programas e materiais destinados ao ensino de tópicos específicos e da matéria em diferentes níveis e conhecimento de fins, metas e propósitos educacionais e de seus fundamentos filosóficos e históricos. (*Ibidem*, p. 37).

Nesta pesquisa, incluo na categoria de conhecimento do conteúdo pedagógico, além dos conhecimentos didáticos gerais mencionados, os conhecimentos que os professores de Música têm sobre a didática específica da Música, as quais tratam de estratégias educacionais ao ensino de Música, seleção de conteúdos etc. Borko e Putnam (1996) sugerem que outros tipos de conhecimentos relacionados à área ou matéria de ensino também podem ser abarcados nessa categoria de conhecimento.

O *conhecimento pedagógico do conteúdo* se constitui como uma forma de conhecimento do conteúdo elaborado pelos professores em sua atuação prática, quando ensina os conhecimentos específicos da disciplina e integra outros tipos de conhecimentos. Mizukami (2004) ressalta:

Trata-se de conhecimento de importância fundamental em processos de aprendizagem da docência. [...] É aprendido no exercício profissional, mas não prescinde dos outros tipos de conhecimentos que o professor aprende via cursos, programas, estudos de teorias, etc. [...] (*Ibidem*, p. 38).

Shulman (1987, 2005) compreende que o conhecimento pedagógico do conteúdo é um saber adquirido na prática profissional. Sobre esse conhecimento destaca: “Uma das tarefas mais importantes para a pesquisa educacional é trabalhar com os educadores para desenvolver representações codificadas da sabedoria prática de professores competentes” (SHULMAN, 2005, p. 15, tradução desta pesquisadora).

Esta pesquisa se ancora nas ideias de Shulman sobre a base de conhecimento para o ensino. A teoria de Shulman abarca, além da base de conhecimento para o ensino, o modelo ou processo de raciocínio pedagógico do professor. Sobre esse assunto é que trato a seguir.

2.5.1.1 Do processo de raciocínio pedagógico à compreensão e à realização do ensino musical escolar e da prática profissional do professor

O raciocínio pedagógico se constitui como um processo que ocorre a partir da percepção crítica e das ações realizadas pelos professores em suas práticas de ensino escolar. De acordo com Mizukami e Reali (2010, p. 24), esse modo de raciocínio “retrata como os conhecimentos são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensino e aprendizagem”. Wilson, Shulman e Richert (1987) entendem que o raciocínio pedagógico é o processo no qual os professores convertem os conhecimentos que possuem em ensino. Todavia, os autores esclarecem que tal processo nem sempre ocorre quando um professor irá ensinar algo aos alunos. Ou seja, somente acontece quando o professor achar necessário, numa direção de criar novos conhecimentos sobre o que se pretende ensinar.

Por meio do raciocínio pedagógico, é possível uma investigação descrever e analisar as compreensões dos professores sobre o ensino, ou seja, como os docentes desenvolvem e percebem sua prática profissional, como definem os objetivos que pretendem alcançar, como selecionam os conteúdos que precisam para ensinar. Além disso, pode-se mapear os conhecimentos que os professores têm ao ensino, como avaliam seus alunos e sua própria atuação profissional, como enfrentam situações específicas, muitas vezes, novas, quais as suas crenças profissionais e pessoais, suas condutas e comportamentos nas escolas assim como as mudanças de pensamento docente sobre o ensino e sua prática profissional etc. Tendo em vista a potencialidade do processo de raciocínio pedagógico docente, o mesmo pode auxiliar o desenvolvimento de investigações sobre os conhecimentos necessários aos docentes e que formam a base do conhecimento para o ensino.

Segundo Shulman (2005), o processo de raciocínio pedagógico abarca seis (6) etapas. A primeira etapa do processo, denominada de “Compreensão”, revela as metas de ensino, os conteúdos e as formas de ensino do mesmo, bem como a importância dos conteúdos a serem ensinados aos alunos, tendo em vista as perspectivas vertical e horizontal do currículo escolar. A segunda etapa, “Transformação”, refere-se às modificações necessárias que os conteúdos de uma matéria a serem ensinados precisam passar para que sejam aprendidos pelos alunos. A terceira, o “Ensino”, relaciona-se diretamente com as ações observáveis do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, ou seja, aos atos e as falas dos envolvidos. A quarta etapa é denominada “Avaliação” e se refere às constatações e percepções dos professores sobre a compreensão dos alunos sobre a matéria ensinada e possíveis sucessos e/ou equívocos metodológicos, e/ou até mesmo conceituais, durante o

processo de ensino e aprendizagem. A “Reflexão”, de acordo com Shulman (2005, p. 25, trad. desta pesquisadora), “é aquilo que um professor faz quando analisa, de forma retrospectiva, o processo de ensino e aprendizagem ocorrido, e reconstrói, volta a resgatar e/ou experimentar os sucessos, as emoções e as realizações”. Por último, na etapa “Novas maneiras de compreender”, o professor pode demonstrar novos modos de perceber e entender o processo de ensino, tendo em vista o seu papel, seus atos e comportamentos nas aulas, os objetivos propostos, os conteúdos a serem ensinados, os modos de ensinar os conteúdos, a relação estabelecida com os alunos e o envolvimento desses no ensino, entre tantos outros aspectos.

Embora a reflexão tenha sido apontada como a quinta etapa do processo de raciocínio pedagógico, entende-se que ela transpassa todas as etapas propostas por Shulman. O processo reflexivo docente pode se caracterizar como sendo algo complexo, envolvendo os conhecimentos construídos pelo professor em vivências em outros contextos, com outros alunos e, até mesmo, considerando as ponderações pessoais do professor durante a prática de ensino realizada. Assim, entende-se a reflexão nesta pesquisa, ainda, de acordo com Pérez Gómez (1995), como não sendo

[...] apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independente do conteúdo, do contexto e das interpretações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. A reflexão não é um conhecimento <<puro>>, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital. (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 103).

Além dessas inúmeras informações de diferentes naturezas que podem fazer parte do processo reflexivo dos professores, compreende-se que as reflexões docentes podem acontecer em momentos e com objetivos distintos.

Na literatura educacional, que trata da formação de professores, não há um consenso sobre a noção de reflexão (MIZUKAMI et al., 2002). No entanto, entre os autores que discutem este tema, Donald Schön⁴⁸ se destaca por sua contribuição teórica, situado no

⁴⁸ É interessante notar que as ideias desse autor foram fortemente influenciadas pela compreensão que John Dewey sobre a diferenciação da rotina e da reflexão humana. Tal autor, em seu livro intitulado “Como pensamos”, exerceu forte influência na educação e na formação dos professores nos Estados Unidos na década de 1990.

paradigma na racionalidade prática⁴⁹, o qual já foi tratado anteriormente. Segundo Mizukami et al. (2002), as contribuições teóricas desse autor foram importantes nas décadas de 1980 e 1990, constituindo-se como um marco nas reformas educacionais em muitos países. Para Donald Schön, a aplicação de teorias derivadas de investigação acadêmica tem se demonstrado inadequadas ao enfrentamento dos conflitos, problemas, situações incertas e, às vezes, única da prática profissional dos professores. Como Schön (1987, p. 3) afirma: “os problemas mais complexos desafiam a solução técnica”.

Para Schön (1983) o ensino é entendido como prática reflexiva, sendo que a noção de reflexão docente abarca três outros conceitos: o *conhecimento na ação*, a *reflexão na ação* e a *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação*. O *conhecimento na ação* é manifestado no saber fazer, abarcando os esquemas semiautomáticos ou rotinas, fruto das experiências e reflexões passadas pelos professores. A *reflexão na ação* se dá na situação real da prática do ensino, estando relacionada às dificuldades e às facilidades encontradas pelos professores em suas atuações práticas. Ou seja, se faz necessária para redefinir as ações docentes durante uma ação pedagógica. Assim, a *reflexão na ação* é realizada quando os docentes pensam em possíveis soluções para problemas concretos e verificados, simultaneamente enquanto desenvolvem o ensino.

Já a *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação* apresenta maior sistematização, constituindo-se como um tipo de análise crítica dos professores após suas ações pedagógicas, incluindo a análise do *conhecimento na ação* e da *reflexão na ação*. Esse tipo de reflexão possibilita aos professores a compreensão e a reconstrução de suas práticas profissionais, sendo fundamental ao processo de formação profissional contínuo. Não obstante, pode ser considerada próxima da ideia de reflexão proposta por Shulman (1987; 2005).

Mesmo que possa haver essa ideia cíclica, o raciocínio pedagógico docente proposto por Shulman não traz consigo a ideia de um passo a passo preciso e obrigatório. Cada professor pode apresentar tais etapas com ordenação distinta. Os registros dos processos de raciocínios pedagógicos e de outros relatos de formação e atuação profissional dos docentes participante desta pesquisa ocorreram por meio de narrativas. Portanto, em grande

⁴⁹ No paradigma da racionalidade prática, o professor é percebido como um profissional prático, que tem autonomia e que é, por isso, capaz de refletir, tomar decisões conscientes e superar dificuldades, propondo soluções, durante a sua própria ação docente. Logo, essa visão é contrária ao entendimento do professor como mero aplicador de técnicas de ensino derivadas somente do conhecimento científico, concebendo o professor como técnico (PÉREZ GÓMEZ, 1995).

parte⁵⁰, foi por meio desse tipo de comunicação oral e escrita dos professores de Música que busquei identificar e analisar os conhecimentos que compõem a base de conhecimento docente para o Ensino Musical no Ensino Fundamental à construção dos indicadores de desenvolvimento profissional da docência em Música. Trato na sequência da relevância do tempo de atuação profissional dos docentes, incluindo aqueles da área de Música, ao domínio de conhecimentos ao ensino, tendo em vista os objetivos propostos por esta tese.

2.6 O tempo de carreira docente e sua importância ao estudo dos indicadores de desenvolvimento profissional da docência em Música

As etapas ou fases da carreira profissional docente podem ser compreendidas como processos enfrentados pelos professores e que, devido a alguns aspectos determinantes, caracterizam o ciclo de vida dos professores. Especificamente sobre a noção de carreira e sobre seu estudo, Tardif (2012) apresenta a seguinte ideia:

A carreira consiste numa sequência de fases de integração numa ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza. O estudo da carreira procede, assim, tanto da análise da posição ocupada pelos indivíduos num dado momento do tempo quanto de sua trajetória ocupacional. [...] (TARDIF, 2012, p. 79-80).

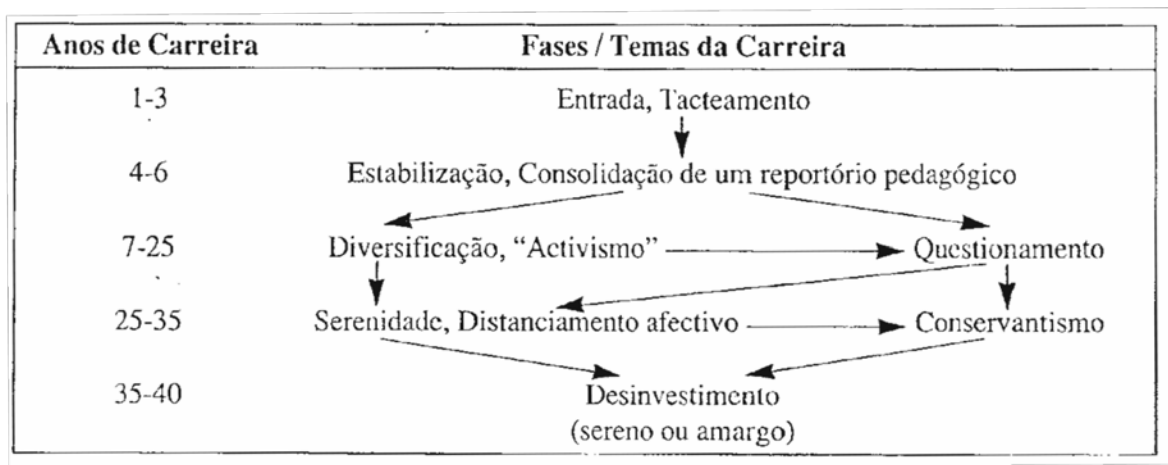
Sobre o domínio de conhecimentos pelos professores e suas etapas da carreira, a literatura tem apontado uma relação direta entre esses dois elementos. Como afirma Tardif (2012, p. 82), “os saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal, remetendo aos processos através dos quais eles são adquiridos no âmbito de uma carreira no ensino”. Desse modo, uma pergunta faz parte do contexto desta tese: Tendo em vista os diferentes tempos de atuação profissional nas escolas, ensinando Música, os professores participantes da pesquisa manifestam conhecimentos diferenciados uns dos outros? Quais conhecimentos seriam esses?

Para uma melhor compreensão como os tempos de carreira e a possível caracterização de como os docentes de Música serão tratados nesta pesquisa, apresenta-se, inicialmente, a contribuição de Huberman (2007) sobre as fases da carreira docente, teoria essa que auxilia em tal fundamentação. Na literatura, embora sejam encontradas outras teorias sobre as fases da carreira, a teoria deste autor é, talvez, a que mais se destaca.

⁵⁰ Na tese, informações outras provenientes de arquivos e registros que não se configuram como narrativas também poderão ser utilizadas, tais como comentários, reflexões dos professores sobre algum assunto discutido no grupo, opiniões, diálogos traçados sobre assuntos entre os docentes, etc.

Huberman (2007) distingue cinco (5) fases da carreira que assinalam o processo de desenvolvimento profissional dos professores, os quais são: 1. Entrada na carreira; 2. Estabilização; 3. Experimentação ou diversificação; 4. Serenidade e distanciamento afetivo e, 5. Desinvestimento ou preparação para a aposentadoria. A seguir é mostrada uma figura que resume, de forma esquemática, essas fases ou elementos citados por Huberman (2007):

Figura 2: Resumo esquemático das fases/temas ao longo dos anos de carreira.



Fonte: Huberman (2007).

Embora Huberman (2007) apresente as cinco fases aqui citadas, as mesmas se constituem de forma processual ao longo dos anos de carreira dos professores, e não por meio de uma sucessão de acontecimentos marcados e predefinidos. O autor destaca que os professores podem vivenciar diferentes processos, sendo mais tranquilo e linear para uns ou mais complexos e difíceis para outros docentes, com descontinuidades, com momentos de progressões ou de regressões desacertadas, entre outros aspectos.

No Brasil, na área educacional encontrei vários trabalhos que se preocupam em investigar as características das fases da carreira de diferentes tipos de perfis de professores (ver ROSSI; HUNGER, 2012; JOTON, 2010; GONÇALVES, 2009; CHAKUR, 2005; JESUS; SANTOS, 2004; LAWALL et al., 2009; entre outros). Porém, identifiquei apenas duas pesquisas que trataram das fases da carreira dos professores de Música da educação básica, as quais foram realizadas por Mizukami (1996) e Cernev (2011).

Mizukami (1996) realizou um estudo exploratório a partir de cinco (5) estudos de caso desenvolvidos com docentes aposentadas, entre elas uma professora de Música, com o objetivo de reconstruir o processo de desenvolvimento profissional de cada docente a partir de

suas óticas pessoais. O estudo concluiu que as professoras participantes de cada caso apresentaram fases comuns, como entrada na carreira, estabilização e diversificação, e que as fases finais praticamente inexisteram nos depoimentos das docentes. Já Cernev (2011) investigou a motivação de professores de Música, atuantes na educação básica, na perspectiva da autodeterminação, a partir da contribuição de Edward Deci e Richard Ryan. No processo de análise dos dados, a motivação docente foi assinalada também ao se considerar os ciclos de vida profissional dos professores, sendo a mesma crescente ao longo dos anos de atuação profissional.

Pesquisas que tratam dos ciclos de vida dos professores de Música da educação básica podem ser relevantes à compreensão da evolução na carreira desses profissionais no país. Todavia, como apurado anteriormente por Mizukami (1996), é possível que nem todas as fases propostas por Michel Huberman possam ser identificadas nos relatos de docentes quando os mesmos tratam de seus processos pessoais de desenvolvimento profissional. Essa informação sugere que as fases da carreira sejam flexíveis e dependam, além do tempo, dos contextos de atuação profissional dos professores e/ou outras variáveis. Por isso, nesta tese, os indicadores de desenvolvimento profissional da docência em Música no Ensino Fundamental serão investigados ao se buscar desvelar as possíveis relações entre os conhecimentos necessários ao ensino e os tempos de atuação/experiência profissional dos professores de Música, participantes da pesquisa-intervenção, na educação básica.

Assim, o tempo de atuação profissional pode ser considerado como uma variável que caracteriza o perfil profissional dos professores, podendo apresentar ou não relação com as fases propostas por Huberman (2007), uma vez que não obrigatoriamente essas sejam mapeadas em depoimentos de docentes. Como destaca Tardif (2012):

É preciso, portanto, desconfiar de uma divisão falsamente natural da carreira em fases distintas e lineares. A esse respeito, é preciso dizer que nem os poucos professores regulares (em termos de emprego) que encontramos viveram um modelo de carreira estável caracterizado pelo domínio progressivo das situações de trabalho e por um justo equilíbrio entre as diversas exigências da profissão. Certos professores passaram por muitas mudanças de carreira que impediram a consolidação de suas competências num determinado campo de ensino. Outros viveram conflitos difíceis, seja com a direção, seja com os colegas ou alunos, e esses conflitos provocaram certos desequilíbrios pessoais. [...] (*Ibidem*, p. 99).

Os estudos sobre as fases da carreira docente apontam para duas grandes categorias de professores – iniciantes e experientes –, sem necessariamente os docentes passarem e se remeterem às características da totalidade de fases indicadas por Huberman (2007).

Tardif (2012), ao analisar as fases propostas por esse autor e outras revisões neste tema, aponta que do primeiro ao quinto ou sétimo ano de atuação profissional representam a fase inicial da carreira os professores. Ou seja, em um período que compreende, em média, os seis (6) primeiros anos de atuação profissional os docentes iniciantes podem passar pelas duas primeiras fases apontadas por Huberman (2007). Como destaca o autor:

[...] é no início da carreira que a estruturação do saber experiencial é mais forte e importante, estando ligada à experiência de trabalho. A experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente de trabalho, ou seja, a escola e a sala de aula. Ela vem também confirmar a sua capacidade de ensinar. [...] A tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção gradual de uma identidade profissional. (TARDIF, 2012, p. 86).

É na etapa inicial da carreira que comumente os professores fazem críticas duras a suas vivências formativas anteriores ao ingresso na carreira. Nessa etapa, ainda, é que os docentes iniciantes, geralmente, declaram aprender com os outros colegas de profissão e por meio das experiências vividas na atuação profissional.

Com o tempo, os professores iniciantes se tornam experientes e, assim, a partir dos sete (7) anos de atuação profissional, em média, conseguem melhor compreender e separar seus papéis na relação com os alunos, com os pais dos alunos, com os outros professores, percebem com clareza os seus limites e possibilidades, tornando-se mais flexíveis ao enfrentamento das situações que se apresentam, mantendo o respeito pelas diretrizes que orientam o seu trabalho no contexto escolar (TARDIF, 2012). Ao passar a dominar suas funções com maior segurança se abrem para novas experiências e aprendizagens. Ainda, como cita Tardif (2012, p. 84), “constata-se que a evolução da carreira é acompanhada geralmente de um domínio maior do trabalho e do bem-estar pessoal no tocante aos alunos e às exigências da profissão”.

Batthey e Franke (2008) destacam que os professores iniciantes necessitam aprender sobre os elementos que fazem parte da prática profissional docente, entre eles, sobre como se constitui o relacionamento interpessoal no contexto escolar. Nesse sentido, a aprendizagem sobre as maneiras de como lidar com situações e falar com seus pares sobre diversos assuntos – como sobre os estudantes, os conteúdos a serem ensinados e como ocorre o ensino, entre outros – fazem parte do repertório de conhecimentos dos professores. Muitas vezes, é com o apoio dos professores mais experientes que esse tipo de aprendizagem profissional acontece (BATTHEY; FRANKE, 2008).

Na literatura educacional, investigações sobre professores iniciantes e experientes são encontradas. Entre essas, algumas se preocupam em compreender as características e bagagens desses profissionais, e outras, ainda, com a relação entre esses perfis docentes e como podem se auxiliarem e aprenderem mutuamente. Compreendo que a aproximação entre os docentes iniciantes e experientes em processos de formação continuada é entendida como algo positivo em termos de trocas e construção de novos conhecimentos, habilidade e valores necessários ao desempenho e desenvolvimento na profissão docente. Dentre os trabalhos que tratam dos professores iniciantes e/ou dos experientes, destaco alguns encontrados: Reali, Tancredi e Mizukami (2010); Tancredi, Mizukami e Reali (2012); Moreira e Pereira (2008); Flint, Zisook e Fischer (2011); Elliott et al. (2011); Burn (2007), Findell (2009). Na área da Música, Smith e Adviser (2004), Millican (2013) e Duke e Simmons (2006) pesquisam os professores experientes, levantando atributos possíveis de serem identificados em suas práticas de ensino instrumental.

Reali, Tancredi e Mizukami (2010); Tancredi, Mizukami e Reali (2012), da UFSCar, tratam de um programa de mentoria a distância, em que professores experientes oferecem suporte aos iniciantes, investigando conhecimentos sobre desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência desses docentes quando em interação. A investigação realizada aponta para o fato de que os professores iniciantes manifestaram dificuldades com relação: à distribuição do tempo ao ensino dos componentes curriculares, ao trabalho diferenciado à aprendizagem dos alunos com maiores dificuldades; à valorização daquilo que é de interesse dos estudantes no processo de ensino; à carência de trabalho em grupo entre docentes no contexto escolar; e, às dúvidas sobre os conteúdos a serem ensinados em um bimestre letivo e série/ano. As pesquisadoras assinalam que as díades – professor iniciante e respectiva mentora – percorreram caminhos formativos diferenciados, de acordo com as experimentações, os elementos, problemas e discussões trazidas à tona pelos professores iniciantes e acompanhamento de cada mentora atuante no programa proposto.

Moreira e Pereira (2008) analisam como professores iniciantes e experientes ensinam esportes no contexto da educação básica. A investigação brasileira foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com os docentes. As pesquisadoras constataram que os professores experientes são mais seguros que os iniciantes, em parte em função das experiências vividas ao longo do maior tempo como docentes. Todavia, os professores iniciantes têm uma preocupação não somente com o conteúdo, mas com atividades que estimulem a busca por informações pelos alunos, em caráter de pesquisa. Comumente aos dois tipos docentes, há o reconhecimento das dificuldades ao ensino no contexto escola, do

uso de metodologias tradicionais ao ensino de esportes, mas cada vez mais pensada de forma prazerosa aos alunos.

Flint, Zisook e Fischer (2011) avaliaram as mudanças ocorridas em dois professores experientes, bem como esses realizam uma oficina de escrita com alunos com diferentes línguas na terceira série de escolas elementares nos Estados Unidos. A pesquisa foi efetuada com a coleta de informações por meio de entrevistas, observações e sessões de esclarecimentos com os docentes. Os resultados indicam que os professores transformaram suas práticas pedagógicas em torno do processo de escrita nas quais os alunos se tornaram mais ativos em comparação às ideias iniciais dos professores. As alterações ocorreram principalmente nas questões de natureza didática. A pesquisa verificou que os professores mudaram também suas identidades docentes, seus modos de ensinar e de serem professores. Logo, tornaram-se profissionais renovados e dispostos a investir cada vez mais nas reflexões pessoais sobre o ensino e em práticas inovadoras nas escolas.

Sobre o conhecimento tácito de professores iniciantes e experientes ao relacionamento interpessoal necessário a vida escolar no Ensino Médio nos Estados Unidos, destaco a pesquisa de Elliott et al. (2011). Essa se caracteriza por ser *survey* cuja coleta de dados foi executada em duas etapas em um programa de treinamento docente; uma ao início e outra ao final do mesmo. Os autores concluíram que os professores iniciantes e experientes participantes da pesquisa não se diferem significativamente quanto à capacidade de encontrar boas soluções para problemas grandes dessa natureza. Porém, os professores iniciantes se diferem dos demais por apresentarem dificuldades na identificação de soluções piores para os mesmos problemas. Os resultados apontam que as experiências docentes ao longo do tempo auxiliam os docentes a verificarem cada vez mais as melhores soluções para os problemas encontrados no relacionamento interpessoal na vida escolar.

Burn (2007) apresenta os resultados de uma pesquisa-ação colaborativa realizada na formação inicial de professores de história, que integrou cinco acadêmicos do curso de história e três professores mentores atuantes em escolas secundárias nos Estados Unidos. O objetivo da pesquisa foi averiguar os diferentes conhecimentos, compreensões e habilidade que os acadêmicos e professores mentores poderiam oferecer ao desenvolvimento profissional de ambos. Além disso, buscou identificar os desafios que enfrentam na escola, bem como sobre como os processos de desenvolvimento dos conteúdos da área de história iriam acontecer a partir da parceria estabelecida. A investigação trouxe à tona que professores mentores e acadêmicos enfrentam desafios à construção de suas identidades, sendo que ambos possuem conhecimentos e competências que precisam ser reconhecidas, contribuindo uns com

os outros. Ainda, averiguou que os professores mentores desenvolveram uma nova identidade profissional, a qual não depende apenas do conhecimento existente, mas na capacidade de gerar novos conhecimentos profissionais.

Já Findell (2009) traz à tona algumas considerações sobre as possíveis características que marcam os professores experientes da área de matemática com relação a outros, com menos experiência. Esses pesquisador, identifica que tais profissionais fazem conexões entre conceitos ou ideias-chave, elaboram planos sem perder a flexibilidade, escutam os estudantes e os questionam a fim de os auxiliar na compreensão do conteúdo estudado; ajudam os alunos a pensarem por si próprios; apresentam problemas a serem resolvidos com diferentes níveis de aprofundamento dos conteúdos, nunca param de aprender. Para Findell (2009), o que diferencia os professores experientes dos demais é o conhecimento que tem sobre os conteúdos que ensinam e sobre os estudantes. Com isso, entende que esses docentes conseguem refletir sobre como acontece o processo de raciocínio dos estudantes, auxiliando-os mais efetivamente em suas aprendizagens. Vale ressaltar que, compartilhando da mesma compreensão de Findell (2009), Berliner (2004) apresenta resultados de pesquisas que realizou, as quais evidenciam o fato de professores experientes terem maior conhecimento dos alunos e que isso é capaz de garantir maior sucesso em suas práticas de ensino escolares com relação a outros docentes. Porém, Berliner (2004) sobressai que esse conhecimento é contextualizado e, geralmente, não pode ser generalizado a outras realidades de ensino.

Já a pesquisa desenvolvida na área da Música por Smith e Adviser (2004), também nos Estados Unidos, descreveu e analisou comportamentos e respostas verbais de três professores experientes. Por meio de um estudo de caso, os pesquisadores verificaram que aquilo que os docentes fazem e dizem podem efetivamente contribuir para a compreensão da complexidade da experiência no ensino. A análise dos dados revelou seis tendências centrais de comportamentos desses docentes: 1. Apresentam senso de confiança em si e na profissão; 2. Falam de suas aulas à comunidade de aprendizagem; 3. Atribuem grande importância à relação interpessoal que têm com os alunos; 4. Centram o processo de ensino nos alunos; 5. Contribuem a profissão docente se envolvendo em atividades de liderança e na realização de serviços; 6. Dominam os conteúdos de suas áreas.

Ainda, nos Estados Unidos, Millican (2009) investigou o conhecimento pedagógico do conteúdo de três professores de Música experientes. Esses analisaram vídeos de alunos da sexta série que estudam instrumentos de banda em seu primeiro ano de atuação no ensino de Música em escolas. Os professores demonstraram com clareza o que desejavam ver e ouvir daqueles alunos e explicaram o que fariam para desenvolver as habilidades

desejadas nos mesmos. A partir disso, a pesquisa averiguou que esses docentes: avaliaram o desempenho dos alunos tendo em vista a comparação com modelo mental que possuíam; entendem que a manipulação de algumas variáveis pode afetar de modo positivo os desempenhos nos instrumentos por parte dos alunos; coletam e interpretam informações específicas para compreender o desempenho dos estudantes; apresentam regras específicas, procedimentos e orientações para ajudar os alunos a dominar princípios de desempenho; decidem o ensino conscientemente, priorizando as questões que desejam revolver e a sequência do ensino; antecipam os problemas dos estudantes; envolvem os alunos e comparam seus desempenhos com outros modelos, incluindo o do professor; fazem perguntas buscando desenvolver a consciência aos alunos sobre os processos físicos de fazer música; empregam representações para que os alunos compreendam os conceitos musicais; entendem os erros e equívocos comuns dos estudantes.

Na área da Música, Duke e Simmons (2006) realizaram uma pesquisa com a participação de três artistas-professores de Música experientes e reconhecidos. Nela, examinaram vinte e cinco horas de gravações de vídeos em que eles ensinavam os instrumentos musicais que dominam. Os pesquisadores identificaram dezenove (19) elementos que caracterizaram as práticas de ensino de instrumentos musicais por esses artistas professores, que são: a escolha do repertório atende as capacidades técnicas dos alunos; os artistas-professores tem uma imagem auditiva clara que orienta as avaliações da prática dos alunos; exigem uma consciência por parte dos alunos sobre o padrão de sons esperados; selecionam alvos a serem tratados nas aulas do que é mais importante; escolhem lições que os alunos consigam tocar em um curto prazo, mas que possam evoluir em suas possibilidades técnicas; fazem comparações entre vivências práticas anteriores dos alunos no instrumento, pontuando diferenças positivas ou negativas; as obras são sempre executadas integralmente; o curso da execução musical guia a aula, onde as paradas dos alunos exige intervenção docente; trabalham com os alunos para atingir metas nas aulas, repetindo passagens até o alcance do desempenho desejado; as falhas técnicas são imediatamente corrigidas; as aulas têm um ritmo acelerado; o ritmo das aulas é quebrado, às vezes, pelos docentes que contam uma história ou fazem alguma demonstração aos alunos; os docentes permitem que os alunos façam algumas escolhas interpretativas nas músicas, sem mudar técnicas; os docentes fazem discriminações finas dos desempenhos dos alunos; as técnicas de execução instrumental são ensinadas com vínculo aos efeitos dos movimentos físicos na produção dos sons; o *feedback* técnico é dado em termos de criação de um efeito interpretativo; o *feedback* negativo é claro e pontual e frequente, especialmente sobre os efeitos interpretativos; os *feedback* positivos são poucos,

mas bastante valorizados pelo professor; os professores mostram exemplos do repertório musical dos alunos para demonstrar importantes pontos.

Como pude averiguar, existem algumas pesquisas sobre professores iniciantes e/ou experientes com diferentes propósitos. Na área da Música, as pesquisas encontradas apresentam foco no ensino de instrumentos musicais convencionais, cujo objetivo se centra no desenvolvimento de performances mais complexas e avançadas. Sobre o ensino de Música curricular em escolas de educação básica no contexto brasileiro, a carência de pesquisas no tema reforça a importância desta tese na produção de novos conhecimentos. Além de outros assuntos, os docentes de Música iniciantes e experientes participantes da pesquisa-intervenção e da amostra da pesquisa são apresentados no próximo capítulo, que trata da metodologia da pesquisa.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo trato com detalhamento e fundamentação sobre a metodologia científica desta tese. A abordagem deste assunto considerará os conhecimentos produzidos, divulgados e encontrados sobre o tema na literatura, as características e necessidades desta pesquisa, e, ainda, a minha ponderação como pesquisadora. Esta pesquisa se fundamenta nos princípios da abordagem qualitativa de investigação, adotando o modelo construtivo-colaborativo de pesquisa-intervenção. Para abordar adequadamente esses e outros assuntos pertinentes à metodologia científica desta pesquisa, proponho tópicos específicos os quais serão abordados a seguir.

3.1 A questão e os objetivos da pesquisa

Mesmo que já se tenha apresentado a questão e os objetivos desta investigação, mencioná-los novamente é relevante para melhor entendimento quanto às escolhas e às justificativas metodológicas da pesquisa.

- *Questão de Pesquisa:* Há diferenças entre os conhecimentos declarados por professores iniciantes e experientes de Música sobre os conteúdos ensinados nos anos finais do Ensino Fundamental?
- *Objetivo Geral da Pesquisa:* Investigar indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência, por meio da participação de professores de Música, iniciantes e experientes dos anos finais do ensino fundamental, em um curso de formação continuada a distância.
- *Objetivos específicos:*
 - Conhecer os processos de formação e atuação profissional dos professores de Música, desvelando o envolvimento dos mesmos com a área da Música e com a docência dessa área em escolas de educação básica;
 - Identificar as condições físicas e materiais oferecidas pelas escolas ao ensino de Música;

- Caracterizar o ensino de Música desenvolvido pelos professores nos anos finais do Ensino Fundamental, com relação ao quê, quando, quanto e como ensinam;
- Revelar os conhecimentos declarados pelos professores à docência em Música nos anos finais do Ensino Fundamental;
- Mapear os indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência em Música a partir das informações sobre o ensino de Música e os conhecimentos declarados pelos professores iniciantes e experientes ao ensino.

3.2 A abordagem qualitativa de pesquisa e suas características nesta investigação

Através da análise do problema, dos objetivos e dos fundamentos teóricos que orientam esta investigação, adotei a abordagem qualitativa de pesquisa. As pesquisas de natureza qualitativa⁵¹ são aquelas que respeitam mais o “real” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 43), tendo em vista suas subjetividades e complexidades. São investigações que se preocupam com o desencadear de seus processos e tudo o que se concretiza neles.

Garnica (1997) faz algumas considerações sobre as abordagens qualitativas de pesquisa:

[...] nas abordagens qualitativas, o termo *pesquisa* ganha novo significado, passando a ser concebido como uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender, não se preocupando única e/ou aprioristicamente com princípios, leis e generalizações, mas voltando o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o observador-investigador. Essa compreensão, por sua vez, não está ligada estritamente ao racional, mas é tida como uma capacidade própria do homem, imerso num contexto que constrói e do qual é parte ativa. O homem compreende porque interroga as coisas com as quais convive. (GARNICA, 1997, p. 111, grifo do autor).

Esta pesquisa se fundamenta na abordagem qualitativa em função de suas características: 1. Os dados apresentados são em grande parte descritivos; 2. A análise dos dados ocorre em um processo indutivo; 3. Os significados atribuídos aos fatos e coisas pelos participantes da pesquisa são importantes à investigação e merecem maior atenção e cuidado por parte do investigador (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

⁵¹ Na década de 1970 se intensificaram os questionamentos frente à neutralidade científica e se sucedeu a primeira etapa em direção à formação da identidade científica das pesquisas educacionais. Diante da necessidade de maior compreensão dos fenômenos educacionais pelos pesquisadores e da preocupação existente com “a qualidade dos processos educacionais para o enfrentamento e superação das condições de subdesenvolvimento”, a pesquisa qualitativa surgiu na América Latina nesse período histórico (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 58).

Gil (2002) enfatiza que é comum que ocorram classificações das investigações a partir os seus objetivos, podendo essas serem descritivas e/ou exploratórias e/ou explicativas. Uma pesquisa é considerada descritiva quando descreve as características de uma população ou fenômeno, ou quando, nesse processo de descrição, indica possíveis relações entre as variáveis que podem ser identificadas (GIL, 2002).

Esta pesquisa possui uma característica bastante intensa em relação ao tratamento descritivo dos dados alcançados, buscando, inclusive, nesse processo, distinguir a natureza das relações entre as variáveis encontradas e oportunizar um novo entendimento quanto ao problema de pesquisa, como foi mencionado por Gil (2002). Todavia, esta pesquisa não se limita ao caráter descritivo, embora seja um de seus principais atributos, constituindo-se como uma investigação com características também exploratória e explicativa.

A característica exploratória desta pesquisa é justificada diante da intenção de aperfeiçoar possíveis compreensões quanto às informações que serão apresentadas e analisadas, buscando desvendar possíveis ideias apresentadas pelos participantes da pesquisa e que podem ser encontrados na exploração dos dados coletados na pesquisa (GIL, 2002). No processo exploratório de pesquisa, considero as distintas peculiaridades referentes aos fatos. Já a característica explicativa se dá em função da necessidade de esta investigação “identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (*Ibidem*, p. 42). A identificação de tais elementos pode acarretar maior entendimento com relação aos resultados desta pesquisa. Portanto, as três características desta pesquisa – descritiva, exploratória e explicativa – possibilitarão maior detalhamento e compreensão quanto aos significados atribuídos pelos participantes da pesquisa aos fatos e aspectos pesquisados.

Sobre o processo⁵² – ou método ou raciocínio – indutivo de análise de dados utilizado nas pesquisas qualitativas, Santos Filho (2007) destaca que:

[...] na pesquisa qualitativa, opta-se pelo método indutivo (dos dados para a teoria), por definições que envolvem o processo e nele se concretizam, pela intuição e criatividade durante o processo de pesquisa, por conceitos que se explicitam via propriedades e relações, pela síntese holística e análise comparativa e por uma amostra pequena escolhida seletivamente. (*Ibidem*, p. 44-45).

⁵² Na literatura é possível encontrar distintos autores que utilizam das expressões “processo indutivo e dedutivo” (ver FACHIN, 2001), “métodos indutivo e dedutivo” (ver SANTOS FILHO, 2007, ANDRADE, 2007; RUIZ, 1988) e “raciocínio indutivo e dedutivo” (ver LAVILLE; DIONE, 1999). A partir das ideias apresentadas pelos autores, compreendo que as palavras “método, processo e raciocínio” são utilizadas para tratar do mesmo assunto, não havendo um consenso entre os autores quanto à expressão correta ou a ser empregada mais adequadamente.

Pelo fato de esta pesquisa abarcar um grupo seletivo de professores de Música atuantes em escolas do Ensino Fundamental, há necessidade de se considerar as particularidades de pensamentos, os fatos narrados, entre outras informações a serem coletadas e que não podem ser generalizados a outros professores. Logo, à análise dos dados obtidos emprego o método indutivo.

De acordo com Fachin (2005), o processo indutivo parte da análise de dados particulares e singulares, com os quais o pesquisador aponta entendimentos ou noções gerais sobre os assuntos que investiga. Como a autora destaca: “[...] a análise racional ocorre com elementos gerais; assim, a marcha do conhecimento principia pelos elementos singulares e vai caminhando para os elementos gerais” (*Ibidem*, p. 30). Todas as etapas referentes aos procedimentos de análise dos dados serão posteriormente explicitadas em um tópico específico, com maior detalhamento.

A terceira e última característica da pesquisa qualitativa, assinalada anteriormente, refere-se à atenção e ao cuidado que o pesquisador precisa ter quanto aos significados atribuídos aos fatos e outros elementos trazidos à tona pelos participantes da amostra da pesquisa. Essa característica foi enfatizada porque nas pesquisas qualitativas é recusada qualquer perspectiva de descoberta de leis sociais, tendo em vista que seu foco está na interpretação crítica dos fenômenos sociais identificados, com base nas perspectivas das pessoas que participam com amostra da pesquisa em dois níveis distintos: um primeiro de apreensão das informações necessárias à pesquisa e outro do entendimento e interpretação quanto aos significados atribuídos pelos participantes da pesquisa sobre as informações fornecidas (SANTOS FILHO, 2007).

Em se tratando desta pesquisa, a compreensão dos significados que os assuntos tratados e que as atividades propostas têm para os professores de Música participantes se torna imprescindível. Logo, o conhecimento daquilo que pensam e comunicam os professores de Música são essenciais a esta pesquisa. A seguir tratarei do modelo construtivo-colaborativo de pesquisa-intervenção que fundamenta também o posicionamento teórico-metodológico desta tese.

3.2.1 O modelo construtivo-colaborativo de pesquisa-intervenção adotado

Conforme referenciado, esta tese está vinculada diretamente ao desenvolvimento de um curso de formação continuada a distância destinado a professores de

Música da educação básica. Todo o trabalho realizado com os docentes abrangeu objetivos formativos e investigativos, que, embora distintos, apresentam relações entre si. No caso da intervenção proposta, as ações desenvolvidas com os professores de Música procuraram promover, principalmente, a reflexão sobre o ensino musical e suas possibilidades, a construção de novos conhecimentos sobre a docência em Música no Ensino Fundamental e o desenvolvimento profissional dos envolvidos. Para Rinaldi (2008),

[...] trabalhar com este modelo de pesquisa e intervenção implica em conhecer a realidade em que os formadores atuam e o que pensam o que fazem e porque o fazem para, **colaborativamente**, refletir com eles sobre os fenômenos educativos, dilemas vividos e, quando necessário, **construir** formas de enfrentamento das dificuldades de modo que considerem as particularidades da realidade de seu contexto escolar e sua respectiva comunidade. (*Ibidem*, p. 264, grifo da autora).

Por meio do curso de formação continuada a distância, os professores de Música puderam, em conjunto com a formadora-pesquisadora, construir um processo formativo-investigativo em caráter de colaboração, onde o diálogo partilhado e a efetiva parceira de trabalho foi estimulada. Assim, o curso foi desenvolvido em um processo de permanente negociação entre os envolvidos, considerando as necessidades formativas e a opinião dos professores sobre temas a serem abordados e dos seus interesses, bem como esses poderiam ser tratados. Em função dessas qualidades da pesquisa, a mesma se enquadra no tipo de pesquisa denominada construtivo-colaborativa, do mesmo modo que fazem Mizukami et al. (2002), Mizukami (2003) e Cole e Knowles (1993). Nesse modelo de pesquisa, a participação voluntária de docentes acontece em processos de diálogo e negociações contínuas na busca por soluções alternativas à melhoria do ensino e ao desenvolvimento profissional dos professores.

A colaboração tem suas raízes nos estudos dedicados à investigação participatória humana efetuados por Reason e Rowan (1981)⁵³, a partir de um paradigma que considera essencialmente a participação e as tomadas de decisões democráticas no processo de pesquisar dilemas (NININ, 2006). É importante mencionar que a ideia de colaboração é uma das características chave da pesquisa-ação⁵⁴, permitindo em processos investigativos

⁵³ REASON, P.; ROWAN, J. Issues of validity in new paradigm research. In: REASON, P.; ROWAN, J. (eds.). **Human inquiry**: a sourcebook of new paradigm research. New York: John Wiley & Sons, 1981.

⁵⁴ A pesquisa-ação é um método de pesquisa com ênfase/foco na prática docente e sua melhoria. Nele, a reflexão e a ação se movem de forma contínua. Tem quatro elementos essenciais: “colaboração, foco em problemas práticos, ênfase em desenvolvimento profissional e necessidade de tempo e apoio para a comunicação aberta” (MIZUKAMI et al., 2002, p. 128).

“compreensões mútuas e consenso, tomadas de decisão democrática e ação comum”, em um processo de diálogo compartilhado e crítico (MIZUKAMI et al., 2002, p. 128).

Para Day (1999), a colaboração implica em uma cuidadosa negociação entre os participantes, estabelecendo de forma conjunta as tomadas de decisões pelo grupo, em que a comunicação sincera, aberta e honesta é fundamental. Todavia, como destaca Cole e Knowles (1993), processos formativos colaborativos requerem vigor dos participantes em processos de negociação contínua, diferenciando-se do conceito de cooperação que não requer comprometimento dos envolvidos, mas apenas a realização de tarefas. Como afirmam os autores:

[...] Verdadeira colaboração é provavelmente mais do que o resultado de um processo cujo objetivo seja o igual envolvimento dos participantes em todos os aspectos da pesquisa; mas, ao invés disso, o resultado do envolvimento para a negociação e ajuste consentindo mutuamente, onde força, firmeza e disponibilidade de tempo dos participantes para o engajamento no processo são honradas. (COLE; KNOWLES, 1993, p. 486).

A pesquisa colaborativa, compreendida neste processo de pesquisa-intervenção, busca desenvolver novos conhecimentos a todos os participantes, não estando preocupada somente com a ênfase dada às transformações nas práticas dos professores, mas, também, em como esses são capazes de se desenvolverem como profissionais, contribuindo com possíveis mudanças em suas formas de pensar a docência e na aquisição de novos conhecimentos para ensinar. É por meio do diálogo partilhado e de conversações que alterações nos envolvidos em um processo de pesquisa colaborativa podem acontecer (CLARK et al., 1996⁵⁵, apud MIZUKAMI et al., 2002, p. 129).

Mizukami et al. (2002) mencionam:

Uma característica que permeia as várias concepções de colaboração e de pesquisa colaborativa é a potencialidade para melhorar o desenvolvimento profissional por meio de oportunidade para a reflexão sobre prática, críticas partilhadas e mudanças apoiadas. Considerando a exigência para a profissionalização de professores, parece sábio, segundo os autores, continuar a contemplar as questões educacionais de forma colaborativa. O potencial para desenvolvimento profissional em processos colaborativos é considerado significativo. [...]. (*Ibidem*, p. 129).

Para esta pesquisa, as comunicações escritas ou orais efetuadas pelos cursistas durante o curso de formação continuada a distância foram imprescindíveis para mapear o que, quanto, quando e como os professores ensinam aos alunos, assim como os conhecimentos que

⁵⁵ CLARK, C. et al. Collaboration as dialogue: teacher and researches engaged in conversation and professional development. **American Educational Research Journal**, v. 33, n. 1, p. 192-232, spring, 1996.

são fundamentais às suas atuações profissionais nos anos finais do Ensino Fundamental. O diálogo partilhado foi essencial ao entendimento das realidades escolares, daquilo que enfrentam em seus cotidianos, o que e como percebem sobre aquilo que experienciam na prática profissional etc. Entretanto, reconheço que o estabelecimento da comunicação entre os envolvidos não foi fácil e dependeu, inicialmente, do enfrentamento de possíveis desconfianças dos professores cursistas sobre os envolvidos e sobre o processo de formação-investigação virtual. Além disso, como menciona Ninin (2006), a superação da preocupação excessiva, de natureza pessoal, com relação aos assuntos e posicionamentos dos professores, passando o foco para o significado e importância real das narrações e reflexões coletivas é outro aspecto importante ao avanço das comunicações dos e entre os docentes durante o processo de pesquisa-intervenção, o que requer também tempo para ocorrer.

Por se tratar de uma pesquisa colaborativa essencialmente com pessoas, qualquer participante no curso proposto, se desejasse, poderia assumir papéis de liderança em distintos momentos durante o desenvolvimento das atividades ou tarefas propostas. Nesse tipo de pesquisa é equivocado compreender que qualquer participante possa assumir o papel do formador-pesquisador durante o processo de pesquisa-intervenção. Para isso, seria preciso que os professores cursistas “desenvolvessem questões, escolhessem metodologia e escrevessem resultados” da pesquisa (CLARK et al., 1996 apud MIZUKAMI, 2003, p. 209). Além disso, vale destacar que é papel do formador-pesquisador intermediar as conversações e negociações entre os cursistas, com a finalidade de articular as ideias e propostas dos mesmos para que os objetivos formativos e investigativos não se percam.

Outro entendimento relevante sobre a colaboração, em processos de pesquisa educacional com docentes, é que ela assume uma tentativa de superação da dicotomia existente entre o conhecimento prático dos professores e o conhecimento teórico dos pesquisadores do meio acadêmico (NININ, 2006; MIZUKAMI et al., 2002). Essa nova ideia de pesquisas sobre e na formação de professores é considerada, por Cole e Knowles (1993), como um modo alternativo de investigação sobre o desenvolvimento profissional dos professores. O termo alternativo é empregado porque nas pesquisas tradicionais sobre formação de professores, as quais diferem desta, “o pesquisador controla todas as decisões sobre o *design* da pesquisa e sua participação acaba sendo parcial, ao envolver-se apenas em observar e coletar dados sobre ela” (NININ, 2006, p. 26). Assim, as pesquisas qualitativas com enfoque colaborativo se diferem das pesquisas tradicionalmente realizadas por incidirem, em especial, na função e na significação da relação entre todos os envolvidos.

Como destaca Rosa (2003):

A pesquisa que envolve professores trabalhando juntos como parceiros, em que não há um que seja pesquisador e outro que seja o pesquisado, ou um que seja professor e outro estudante, rompe com os padrões vivenciados na academia e nos coloca o desafio de forjar novos caminhos para a condução da pesquisa educacional. (*Ibidem*, p. 184).

Nas últimas décadas, ações formativo-investigativas com uma orientação de cunho colaborativo ganharam espaço. Isso ocorreu porque o entendimento sobre o trabalho e o papel dos docentes no contexto escolar se alterou e novas problemáticas e questões de pesquisa emergiram, exigindo concepções e ações metodológicas diferenciadas aos pesquisadores.

As características acerca da colaboração são fundamentais ao entendimento de como foi adotada na perspectiva desta pesquisa-intervenção. Além disso, assumir esses elementos é relevante à pesquisa porque não há uma única definição na literatura sobre tal assunto (NININ, 2006; MIZUKAMI et al., 2002). Escolhas precisavam ser feitas, inclusive em função do cuidado metodológico requerido ao desenvolvimento desta tese, pois, como aborda Ninin (2006) nem sempre pesquisas nesse viés metodológico aparecem fundamentadas adequadamente.

Embora colaboração seja um conceito citado por muitos autores, tomado como sustentáculo para inúmeras discussões que envolvem os processos de desenvolvimento e aprendizagem, parece que muitos o tomam como inerente ao próprio processo de desenvolvimento, como se não fosse necessário definir colaboração. (NININ, 2006, p. 12).

Associada à noção de colaboração, a construção nesta pesquisa é concebida de dois modos. O primeiro se refere diretamente à elaboração coletiva da proposta formativo-investigativa pelos professores, em processo de diálogo e negociação permanente, como já foi explicitado anteriormente. O segundo modo acena para a construção de conhecimentos pelos professores ao longo do curso, apoiada na concepção de que cada professor possui um rol de conhecimentos ao ensino musical e que o domínio e a ampliação dos mesmos podem ocorrer durante suas vivências pessoais, na proposta formativa e como docentes nas escolas etc. Essa segunda ideia de construção vai ao encontro daquilo que Cole e Knowles (1993) concebem nas pesquisas que desenvolvem na perspectiva construtivo-colaborativa:

Nossos pontos de vista encontram companhia no que pode ser genericamente descrito como campo "construtivista", em que o ensino é entendido como um fenômeno complexo e pessoal continuamente influenciado e fundamentado por fatores e condições internas e externas as salas de aula e as escolas. Também

implícita é a nossa crença que a prática de cada professor é idiossincrática, uma expressão de pessoal e maneira profissional de saber que é moldada e informada por eventos e experiências, tanto do passado quanto do presente, que acontecem em casa, na escola e nas mais amplas esferas da vida social e política. (COLE; KNOWLES, 1993, p. 474).

Na perspectiva de construção individual de conhecimentos ao longo da vida pessoal e profissional, a ação física e/ou mental afeta o aspecto operativo no pensamento, já que esse está presente desde ações mais simples as mais complexas e abstratas (MASSABNI, 2009). Por isso, o conhecimento para o ensino é construído gradativamente, de uma estrutura mais simples para outras cada vez mais complexas e estáveis, pelos docentes ao longo da carreira, continuamente. No ponto de vista do construtivismo piagetiano, “o conhecimento não é dado e se constitui na interação do indivíduo com o meio físico e social” (MASSABNI, 2009, p. 54), e, no caso desta pesquisa-intervenção, em contato com outras realidades educativas e no diálogo partilhado com outros professores. É por meio, principalmente, das narrativas docentes no curso que o acesso aos fatos ocorridos e posicionamentos dos professores ocorrerá. O tópico a seguir, apresentará como a narrativa docente será entendida e assumida nesta tese.

3.2.2 A narrativa e sua potencialidade em processos de formação e investigação

A expressão “narrar” tem origem na expressão *narrare*, do latim, que significa “1. Expor minuciosamente. 2. Expor, contar, relatar, referir e dizer. [...]” (FERREIRA, 1999, p. 1392). A narrativa, para Prado e Soligo (2005, p. 3), “[...] supõe uma sequência de acontecimentos, é um tipo de discurso que nos presenteia com a possibilidade de dar à luz o nosso desejo de os revelar”. Assim, para uma narração existir se faz necessária a existência de alguém que, de forma oral ou escrita, a comunique a si mesmo e/ou para outro(s), a fim de que possa ser apreciada. Todavia, uma narração não é uma mera descrição de fatos. É sim, de modo mais complexo, constituída por sujeitos que vivenciam “situações em movimento e que se transformam”, havendo ação e reação entre os envolvidos, além de uma “rede de intenções, de ações, de vivências” que também fazem parte da história (SANTOS, 2008, p. 209).

As narrativas podem ser de três tipos, a partir do conteúdo que tratam: 1. Narrativas habituais; 2. Narrativas hipotéticas; 3. Narrativas temáticas (GALVÃO, 2005). As narrativas habituais se referem ao relato de fatos corriqueiros do dia a dia, sem necessariamente apresentar um clímax ou ponto culminante nas histórias contadas. As narrativas hipotéticas trazem à tona vivências imaginárias, não reais nos relatos. E, as

narrativas temáticas se referem a acontecimentos passados reais vividos pelos narradores e que estão tematicamente vinculados entre si. Nas narrativas temáticas, os assuntos abordados pelos narradores possuem começo, meio e fim e se relacionam, no caso desta pesquisa, com o tema formação profissional e atuação docente em Música na educação básica.

Dentre as características da narrativa, Prado e Soligo (2005, p. 3) ressaltam que há duas essenciais nesse gênero literário: a sequência de acontecimentos e uma valorização implícita nos acontecimentos por aquele que narra. Assim, a narrativa de algo e como ela será estruturada acontecem de modo intencional, de acordo com as escolhas pessoais do narrador. É ele, o narrador, que dá forma e importância aos fatos narrados. Aproximando-se das ideias desses autores, Stephens (1992⁵⁶ apud GALVÃO, 2005, p. 328) destaca que as narrativas são compostas por três elementos básicos: a história, o discurso e a significação. A história abarca os acontecimentos, os personagens, um determinado espaço e tempo e possibilita a primeira interpretação do que é relatado pelo narrador. O discurso se refere à forma como a narrativa é contada. Já a significação é a interpretação em segundo nível daquilo que foi apresentado por meio da história e do discurso. Por meio de todas essas características das narrativas elencadas pelos autores citados, constato que a narrativa pode ter entendimento diverso na literatura.

É interessante notar que, no processo de elaboração de narrativas, o narrador torna-se o sujeito de sua própria história. Sobre a conceituação do sujeito na narrativa, Delory-Momberger (2006) elucida:

Durante o ato da narrativa, o sujeito se configura segundo uma *hipótese* de si mesmo que advém da multiplicidade de possibilidades que constituem seu horizonte e que ele toma provisoriamente como aceitável ou “suficientemente boa”. Dizer, do sujeito, que ele é uma *hipótese* é dizer que ele permite *instituir* provisoriamente uma figura de si, submetida à validação da *experiência*. Por meio da sucessão e da diversidade das experiências, o sujeito-hipótese testa e experimenta a validade de sua construção identitária e a reconfigura sob medida. (*Ibidem*, p. 364).

Na literatura, consensualmente os autores compreendem que os acontecimentos narrados não são reais de fato, como cita Delory-Momberger (2006, p. 364), “a narrativa não entrega os fatos, mas as palavras: a vida recontada não é a vida”. Ou seja, a narrativa é apenas uma representação do narrador sobre algo que vivenciou em um determinado momento e lugar. Como destaca Cunha (1997, p. 2), “a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade”. É essa verdade do narrador que precisa ser considerada e ponderada por

⁵⁶ STEPHENS, J. *Language and ideology in children's literature*. New York: Longman Publishing, 1992.

aquele que lê ou escuta e/ou analisa as narrativas. No processo de análise das informações contidas em uma narrativa é possível verificar possíveis falhas ou contradições do narrador sobre os fatos e até opiniões comunicadas.

Na construção das narrativas por professores, existe uma relação dialética entre o vivido e o narrado, mediada pelo processo de reflexão (CUNHA, 1997). As reflexões ocorridas e contidas na elaboração das narrativas são consideradas como poderosas ferramentas pedagógicas e formativas de professores na medida em que “a pessoa torna-se visível a ela mesma” e há a construção/reconstrução teórica sobre as práticas vividas (*Ibidem*, p. 3). Considerando o exposto, a narrativa é entendida como um processo de contar experiências pessoais e profissionais que possibilita ao seu narrador a reconstrução de uma história e o desenvolvimento de um novo sentido para o que foi vivenciado de modo reflexivo. Concordando com esse entendimento, Cunha (1997) destaca:

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao “ouvir” a si mesmo ou ao “ler” seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória [...]. (*Ibidem*, p. 2).

Além disso, os leitores ou os ouvintes podem não sair “ilesos” do processo de apreciação e/ou análise das narrativas, uma vez que elas podem provocar interpretações pessoais diversas sobre os fatos narrados pelos outros, e, ainda, desenvolver significações diferentes de acontecimento que já foram narradas por si mesmos. Segundo Cunha (1997, p. 2) o emprego das narrativas em pesquisa e no ensino faz com que, ainda, aconteça uma “dupla descoberta”: “ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós”.

Essa mesma autora menciona que há duas grandes vertentes de trabalho com as narrativas. A primeira vertente se refere à pesquisa que se vale da narrativa como instrumento de coleta de dados. A segunda utiliza a narrativa como ferramenta de ensino, para a formação humana. Como a própria autora conclui: “as narrativas podem ser tanto um fenômeno que se investiga como um método de investigação” (*Ibidem*, p. 4). No trabalho desenvolvido à coleta de dados desta tese, as narrativas foram empregadas ao considerar essas duas vertentes de emprego das narrativas. Isso porque os dados desta investigação foram coletados, em grande parte, por meio das narrativas que docentes elaboraram durante um curso de formação continuada a distância, em que as narrativas possuíam uma importância formativa aos participantes na realização das atividades propostas. Assim, à elaboração dos resultados desta

tese, as narrativas docentes são, em grande parte, as fontes dos dados da pesquisa, como já mencionado.

Apesar de existirem teorias capazes de fundamentar procedimentos de identificação, classificação e análise das estruturas/formas que as narrativas apresentam (ver GALVÃO, 2005), esse tipo de análise não é o objetivo desta tese. O interesse desta pesquisa está centrado nos conteúdos apresentados pelos professores em suas narrativas, embora haja o entendimento de que conteúdo e forma nas narrativas apresentam vínculos. Ainda, concordo com Santos (2008) quando trata dos conteúdos das narrativas o que segue:

Ao se propor um trabalho com narrativas, como possibilidade de reflexão sobre a prática docente, faz-se necessário ter cuidado para que estas não se tornem ocas de significado, representando mera exposição e descrição de fatos ocorridos, ou ainda se constituam numa relação de experiências de vida, sem conexão e problematização. [...] Outro foco de atenção refere-se ao necessário movimento de reflexão que relaciona os eventos dos micro-processos (sala de aula/escola) com o macroprocesso (institucional, social, ético, político), alargando-se o âmbito de atuação profissional, num movimento de análise crítica. (SANTOS, 2008, p. 216).

Assim, o emprego das narrativas em processos formativo-investigativos, como é o caso desta tese, possibilita aos professores – narradores – relatarem suas práticas para si mesmos e para os outros, reconstruindo-as, dando forma às ações, às ideias e uma nova significação ao vivido por meio da reflexão. Aos formadores-pesquisadores que têm acesso às narrativas dos docentes são dadas oportunidades de conhecerem a versão/representação do professor sobre suas práticas de ensino (objetivos, conhecimentos, abordagens metodológicas, procedimentos de avaliação), suas ações, reações, percepções, angústias e sentimentos, seu contexto de trabalho, as problemáticas que o circundam, entre outros aspectos.

O curso de formação continuada a distância será apresentado a seguir, abrangendo o processo de inscrição dos interessados, da seleção dos participantes, do desenvolvimento geral do curso, seus objetivos formativos e investigativos.

3.3 A proposta de formação continuada à distância de professores de Música

À realização desta tese desenvolvi, no ano de 2011, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o curso de extensão “Construindo a base de conhecimentos para a docência no Ensino Fundamental: uma proposta de formação continuada a distância de

professores de Música”⁵⁷. Tal curso foi submetido e aprovado⁵⁸ na Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar, o que oportunizou aos concluintes uma certificação reconhecida por esse setor.

O curso objetivou contribuir ao desenvolvimento profissional dos professores de Música, atuantes em escolas de Ensino Fundamental, por meio do mapeamento e da construção de uma base de conhecimentos para docência em Música. A proposta formativa surgiu a partir do meu interesse em promover e desenvolver um curso de formação continuada de professores de Música na modalidade a distância de modo articulado com um projeto de pesquisa maior em andamento na UFSCar. O curso esteve diretamente vinculado ao trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa “Formação Básica e Continuada de Professores”, na linha de pesquisa “Formação de Professores e outros Agentes Educacionais”, especificamente no projeto de pesquisa “Indicadores de desenvolvimento profissional da docência: construção e avaliação”⁵⁹. A participação dos interessados no processo de inscrição e no curso ocorreu de modo gratuito. O processo de inscrição dos interessados é descrito a seguir.

3.3.1 A inscrição dos professores de Música interessados no curso

A inscrição dos professores na proposta de formação continuada a distância ocorreu do dia 1º ao dia 28 de fevereiro de 2011, no site do Portal dos Professores da UFSCar em uma página especialmente criada para isso. A seguir, apresento uma imagem da página da *Internet* onde se efetuaram tanto a divulgação do curso no site Portal dos Professores quanto todos os procedimentos de inscrição no mesmo.

⁵⁷ O curso de formação continuada se caracteriza como atividade de extensão e na Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar e o seu número de processo é 23112.004020/2010-48.

⁵⁸ A submissão da proposta extensionista somente foi possível porque atuo como professora na UFSCar, no Departamento de Metodologia de Ensino, e o doutorado foi realizado sem afastamento total das minhas atividades didáticas nos anos de 2010 e 2011.

⁵⁹ O projeto de pesquisa é Coordenado pela Profª Drª Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali na UFSCar.

Figura 3: Imagem do site de divulgação e inscrição do curso de formação continuada.

The screenshot shows a website interface for a continuing education course. On the left is a vertical navigation menu with items like 'agenda da educação', 'biblioteca/publicações', and 'glossário educacional'. The main content area is titled 'Cursos a distância' and features a yellow banner for the course 'Construindo a base de conhecimentos para a docência no ensino fundamental: uma proposta de formação continuada a distância de professores de música'. Below the banner, course details are listed in a table-like format, including 'Carga horária: 120 horas', 'Período de inscrição: 01/02/2011 - 28/02/2011', and 'Professor responsável: Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, Daniela Dotto Machado, Gabriela Rossetti, Moniele Rocha de Souza'. A paragraph describes the course's objective and mentions it is free. Registration instructions follow, including a list of observations and a URL for the registration tutorial. At the bottom, there is a 'Menu' section and a note about logging in.

Fonte: Site do Portal dos Professores.

Ao reconhecer que talvez nem todas as pessoas interessadas na proposta formativa pudessem ter familiaridade com os recursos de informática e *Internet*, elaborei na UFSCar, com apoio da equipe⁶⁰ de audiovisual da Universidade Aberta do Brasil, um vídeo explicativo a ser acessado através de um link⁶¹ próprio localizado ao final da página de inscrição no Portal dos Professores. O vídeo mostrou como os professores interessados deveriam efetuar passo a passo o processo de inscrição.

Para efetuar a inscrição e concorrer a uma vaga no curso, os interessados a desenvolveram em duas etapas. Primeiramente, cadastraram-se no Portal dos Professores da UFSCar e, posteriormente, preencheram e enviaram, no próprio site, uma ficha de inscrição⁶²,

⁶⁰ O responsável da equipe de audiovisual da UFSCar por elaborar o vídeo explicativo foi o servidor técnico Paulo Montanaro. O funcionário fez todo o trabalho de forma voluntária, seguindo um roteiro de texto e imagens organizadas por mim anteriormente.

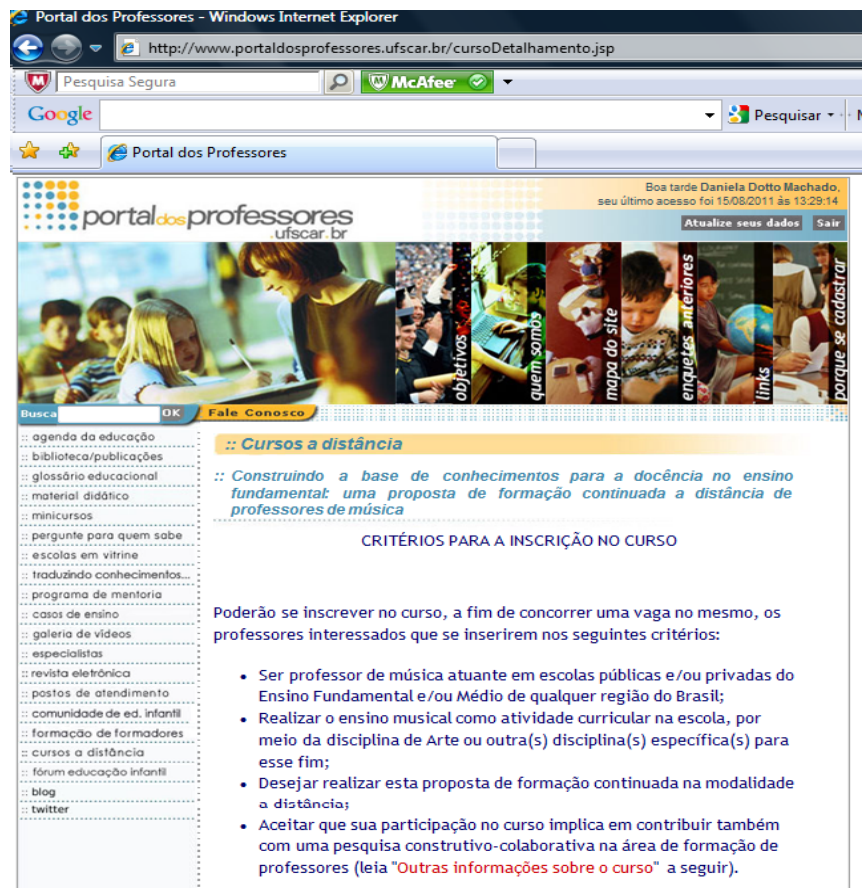
⁶¹ Para assistir o vídeo que mostra passo a passo da realização da inscrição no curso, acesse: <http://audiovisual.uab.ufscar.br/tutoriais_ead/inscricao_curso_final/inscricao_curso_final.html>

⁶² A ficha de inscrição no curso é apresentada no Apêndice A da tese.

em forma de questionário *on-line*, que estava disponível no ambiente de divulgação do curso desde o dia 1º de fevereiro de 2011.

Durante o processo de inscrição no curso, as dúvidas dos interessados registradas na ferramenta “Fale conosco” do site Portal dos Professores⁶³ foram encaminhadas para um endereço eletrônico especialmente criado para respondê-las: “formacaocontinuadamusica@gmail.com”. Todas as mensagens remetidas a esse endereço foram respondidas por mim em até 24 horas após o recebimento das mesmas. Os critérios de inscrição divulgados no período de 1º a 28 de fevereiro aos interessados foram comunicados no item “Saiba mais...” presente no site de inscrição, como mostra a Figura 4, retirada da *Internet*:

Figura 4: Imagem do conteúdo do link “Saiba mais..” do curso no Portal dos Professores



Fonte: Site do Portal dos Professores.

⁶³ No Portal dos Professores o curso recebeu apoio da funcionária da UFSCar, Técnica de Informática, Silvia Perez. Ela é responsável pela criação dos ambientes do curso no Moodle, do endereço eletrônico citado e por encaminhar todas as mensagens da ferramenta “Fale conosco” a esse endereço. Ainda, a funcionária é responsável pela inserção de todos os participantes do curso no sistema do *software Moodle* e por sanar possíveis dúvidas sobre o site e plataforma de formação do Portal dos Professores.

No site de inscrição, os interessados pelo curso foram informados de que alguns outros critérios, mais específicos e da necessidade desta pesquisa, poderiam ser definidos e utilizados no processo de seleção dos cursistas, como detalho na sequência.

3.3.2 O processo de seleção dos professores de Música ao curso

Concluído o período de inscrição, no dia 1º de março de 2011 constatei que um mil cento e quarenta e duas (1.142) pessoas se empenharam para concorrer a uma das vagas no curso. Dessas, oitocentos e setenta e duas (872) se inscreveram no site, nas duas etapas previstas, concorrendo a uma das quarenta (40) vagas propostas inicialmente ao curso. A análise das inscrições ocorreu em cinco (5) etapas, que são descritas a seguir.

Primeira Etapa: Das 872 fichas de inscrição recebidas, verifiquei que vinte e sete (27) se apresentaram em branco e, por isso, foram descartadas. Logo, oitocentos e quarenta e cinco (845) inscrições seriam analisadas com o auxílio do *software NVivo9*⁶⁴.

Segunda Etapa: Com o apoio do *software NVivo9*, as informações das 845 fichas de inscrição foram separadas por categorias de resposta, o que facilitou o acesso e a avaliação desses documentos. Nesse processo, mapeei as formações profissionais declaradas pelos candidatos. A Tabela 1 aponta as informações obtidas nesta etapa.

Tabela 1: Formação dos inscritos no curso a distância.

Tipo de formação	Quantitativo de inscrições	Percentual (%) aproximado com relação ao total de inscritos
Em Música – todos os tipos	308	36
Magistério – nível médio	190	22
Bacharelados – que não em Música	29	3
Licenciaturas – que não em Música	456	54
Pós-Graduação – que não em Música	230	27
Não declararam formação	44	5

Fonte: Elaborado pela autora.

Após dialogar sobre essas informações com o grupo de pesquisa, decidi que a formação profissional em Música dos interessados seria o primeiro critério de seleção a ser adotado. Isso ocorreu porque constatei, de modo amplo, um quantitativo de professores com

⁶⁴ *NVivo9* é um *software* destinado à análise qualitativa de dados de pesquisa. O *software* foi adquirido por mim, uma vez que não é gratuito e de utilização livre ao público em geral. Sobre o *software*, trarei à tona informações mais específicas em tópico posterior a este capítulo.

formação na área da Música e que poderia atender os outros critérios estipulados inicialmente pela pesquisa e que foram divulgados. Desse modo, selecionei apenas os 308 candidatos que tinham alguma formação musical⁶⁵.

Terceira Etapa: Inicialmente, identifiquei os tipos de formação dos trezentos e oito (308) candidatos, os quais são mostrados na Tabela 2.

Tabela 2: Formação em Música dos candidatos ao curso de extensão.

Tipo de formação na área da Música	Quantitativo de inscritos	Percentual (%) aproximado com relação ao total de inscritos
Bacharelado concluído	37	4
Bacharelado em andamento	1	0,1
Curso técnico concluído	23	3
Cursos livres em escolas específicas	192	23
Estudo com professor particular	9	1
Licenciatura concluída	103	12
Licenciatura em andamento	18	2
Musicoterapia	9	1
Pós-Graduação	26	3

Fonte: Elaborado pela autora.

Posteriormente, foram escolhidos os inscritos com formação profissional reconhecida para ensinar na educação básica, ou seja, com formação pedagógica mínima exigida e/ou que tinham sido efetivados como professores de Música nas diferentes regiões do país. Para isso foram estipulados os seguintes critérios:

- Possuir formação musical em conservatórios e/ou escolas de Música e/ou técnico em Música e/ou licenciatura concluída em Arte ou Educação Artística com habilitação em Música ou em Educação Musical ou em Música e/ou bacharelado em Música;
- No caso de possuírem formação musical em conservatórios ou em escolas de Música ou bacharelado em Música, necessitavam declarar formação pedagógica concluída em nível Ensino Fundamental de magistério e/ou superior, como Licenciatura em Pedagogia e/ou em outra licenciatura de qualquer área;
- Declarar aceitar participar da pesquisa-intervenção, de acordo com as condições postas.

⁶⁵ A apresentação e discussão de dados referentes a todas as inscrições efetuadas no curso serão realizadas em momento oportuno, em forma de artigo ou capítulo de livro. A apresentação de informações sobre as inscrições de professores que não se enquadraram nos critérios estipulados pelo grupo de pesquisa não é fundamental neste momento na tese, embora revele informações importantes quanto aos profissionais que lecionam na educação básica e/ou têm interesses sobre os conhecimentos de música.

É importante esclarecer que em algumas regiões do país, pela carência de docentes, professores com somente curso técnico⁶⁶ ou bacharelado em Música⁶⁷ têm sido contratados ou efetivados. Por esse motivo, tais candidatos foram selecionados nesta etapa do processo de seleção, desde que possuíssem formação pedagógica mínima para atuar na educação básica, como exige a Lei. Não obstante, como mencionado no primeiro capítulo, professores com formação em licenciatura, mas com formação musical – em nível técnico ou conservatorial –, muitas vezes assumem as aulas de Arte e de Música nas escolas. Assim sendo, nesta etapa foram selecionados cento e setenta e um (171) dos 308 inscritos que manifestaram esse tipo de formação musical e formação pedagógica para atuarem reconhecidamente na educação básica.

Quarta Etapa: Os 171 selecionados foram classificados a partir de suas atuações docentes nas diferentes etapas da educação básica. A Tabela 3 exhibe as informações obtidas.

Tabela 3: Atuação dos 171 professores selecionados nas diferentes etapas da educação básica.

Atuação na educação básica	Quantitativo de inscritos	Percentual (%) aproximado com relação ao total de inscritos
Educação Infantil	63	7
Ensino Fundamental – séries ou anos iniciais	119	14
Ensino Fundamental – séries ou anos finais	76	9
Ensino Médio	20	2

Fonte: Elaborado pela autora.

Tendo em vista o meu interesse inicial pela participação de professores de Música do Ensino Fundamental, com formação em cursos Licenciatura na área da Música ou em Educação Artística com habilitação em Música, os candidatos que apresentaram esse perfil de formação foram escolhidos nesta etapa. Esse critério foi escolhido também porque há um quantitativo reduzido desses professores nas escolas e por existir escassas pesquisas com e/ou sobre os mesmos na atualidade. Portanto, setenta e um (71) professores de Música foram selecionados com formação em cursos Licenciatura.

Quinta Etapa: Nesta etapa defini quais dos 71 docentes participariam do curso ou formariam uma lista de suplentes, podendo ser chamados em caso de desistências por parte dos cursistas. Decidi organizar dois grupos de professores de Música com trinta (30) cursistas

⁶⁶ Exemplo desse tipo de contratação ocorre no Estado de São Paulo, em vários municípios do seu interior.

⁶⁷ Exemplo desse tipo de contratação ocorre no Estado de Goiás.

cada. Um grupo agregaria professores de Música dos anos iniciais do Ensino Fundamental e outro abarcaria professores de Música dos anos finais do Ensino Fundamental.

A opção pelo total de sessenta (60) professores de Música e não mais quarenta (40) se deu por dois motivos: 1. A possibilidade de atendimento dos docentes no curso por mim e de outros “recursos humanos⁶⁸” existentes; 2. O reconhecimento de que desistências dos cursistas poderiam ocorrer ao longo do curso em proporção significativa. Assim sendo, optei por um número maior de docentes a fim de garantir que existissem efetivamente informações suficientes para esta pesquisa ao término do curso.

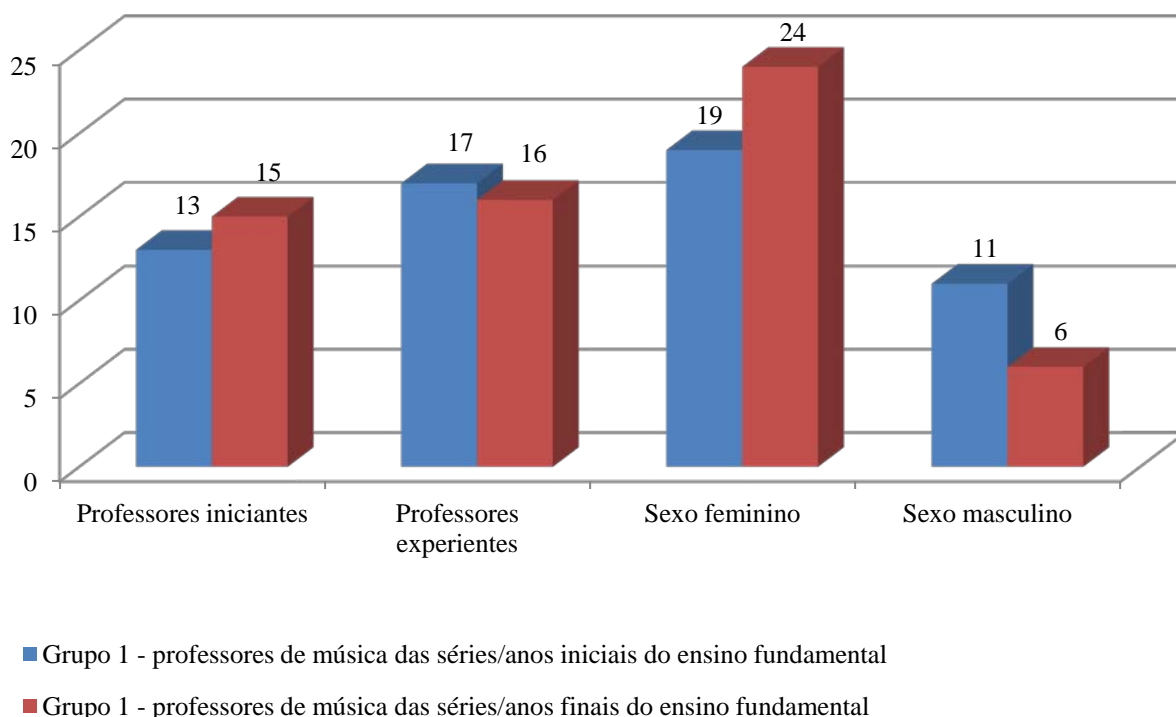
A escolha dos professores Música que comporiam os dois grupos de trinta (30) cursistas foi determinada por outros critérios. Foram selecionados aqueles que:

- Responderam o maior número de perguntas do questionário de inscrição;
- Responderam sobre os dados pessoais e, minimamente, as questões de números 3, 7, 12 e 15 do questionário de inscrição;
- Responderam à pergunta n° 15 do questionário de inscrição do modo mais detalhado;
- Atenderam maior número ou quantidade de turmas e séries ou anos em suas atuações profissionais escolares;
- Apresentaram diferentes tempos de carreira como professores de Música da educação básica.

Os tempos variados de carreira profissional como professores de Música na educação básica foram considerados na seleção dos docentes que comporiam os grupos de participantes do curso. Isso aconteceu porque se entende que reflexões diversas e troca de informações sobre as experiências docentes poderiam ocorrer entre os professores iniciantes e experientes ao longo do curso. O Gráfico 1 apresenta o quantitativo de professores iniciantes (0 a 6 anos de carreira) e experientes (7 anos ou mais de carreira) selecionados para cada grupo do curso, além da informação sobre o sexo dos professores.

⁶⁸ No desenvolvimento do curso de extensão, além da minha atuação, contei com a ajuda voluntária da Professora de Música Moniele da Rocha de Souza, ex-aluna do curso de Licenciatura em Música presencial da UFSCar, que atua desde 2011 como tutora das disciplinas de estágio e didática no curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Aberta do Brasil na UFSCar. Não obstante, é professora de Música em escola pública municipal na cidade de Itápolis, interior de São Paulo. O trabalho voluntário efetuado por essa professora consistiu no levantamento da realização das atividades pelos professores, suas frequências no curso, bem como em acompanhar algumas reuniões no *Skype* com os cursistas. Pude contar ainda com o apoio da Professora Gabriela Rossetti, que atuou como *designer* instrucional, auxiliando na configuração do *software* e na inserção de algumas atividades no ambiente do curso. O trabalho efetuado por essa última profissional foi financiado com uma pequena quantia da verba do projeto de pesquisa que esta investigação faz parte.

Gráfico 1: Professores iniciantes e experientes selecionados para cada grupo do curso e classificados por sexo.



Fonte: Elaborado pela autora.

Mesmo havendo um quantitativo um pouco maior de professores experientes nos grupos 1 e 2 do curso, esses não aparecem em grande vantagem se comparados ao total de professores iniciantes. Essa informação mostra certo equilíbrio entre esses dois perfis de atuação profissional dos docentes no curso, uma vez que essa era uma preocupação presente na organização da pesquisa-intervenção.

O quantitativo de dezessete (17) docentes do sexo masculino é bastante expressivo, apesar de a maioria dos professores de Música ser do sexo feminino. O sexo dos professores não foi critério determinante para a escolha daqueles que participariam do curso, mas se tornou característica dos grupos de professores selecionados, como consequência de todo o processo de seleção.

3.3.3 A divulgação dos professores selecionados e as providências com relação à documentação exigida à participação dos mesmos no curso

A divulgação dos candidatos escolhidos ao curso foi feita no site do Portal dos Professores dia 14 de março de 2011. Nesse mesmo dia, os selecionados foram comunicados

por e-mail⁶⁹ sobre suas seleções e do início do curso. Dos sessenta (60) professores, onze (11) não responderam no período de cinco (5) dias úteis à mensagem enviada que notificava da seleção do curso. Desse modo, esses docentes receberam ligações telefônicas⁷⁰ a fim de confirmarem ou não o interesse em participar da atividade extensionista. Com exceção de dois (2) professores selecionados⁷¹ e contatados, todos os demais participariam da proposta formativa. Assim sendo, outros dois (2) professores que estavam em uma lista de suplentes puderam ser chamados a completar o grupo de docentes que realizariam o curso gratuitamente. O critério empregado na chamada do suplente foi o perfil de formação e atuação profissional do mesmo, o qual deveria ser o mais próximo possível de cada selecionado desistente.

A partir da comunicação dos selecionados, os professores tiveram o prazo de quinze (15) dias para enviar os documentos necessários à confirmação efetiva de suas inscrições no curso e iniciar o mesmo no dia 4 de abril de 2011. Os documentos solicitados aos docentes foram duas (2) vias preenchidas e assinadas do Termo de Compromisso com a Proposta formativa⁷² e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa⁷³, bem como uma fotocópia de todos os documentos que comprovavam as formações profissionais declaradas pelos docentes na ficha de inscrição do curso. Após a chegada dos documentos na UFSCar e das assinaturas das responsáveis pela pesquisa na instituição, foi enviada uma carta⁷⁴ pelo correio para cada um dos docentes selecionados, contendo uma cópia de cada termo entregue pelos mesmos primeiramente.

Anteriormente ao dia 4 de abril de 2011, dia de início da proposta formativa, os professores receberam, por e-mail, as instruções⁷⁵ para o acesso ao ambiente virtual de aprendizagem do curso no Portal dos professores. Os poucos docentes que demonstraram dificuldade de acesso ao curso e enviaram mensagens por e-mail, foram atendidos rapidamente por mim, conseguindo acessar o ambiente do curso na primeira semana de sua realização.

⁶⁹ A mensagem enviada aos professores de Música selecionados é apresentada no Apêndice B da tese.

⁷⁰ As ligações telefônicas foram custeadas pela pesquisadora.

⁷¹ Os dois professores que decidiram por não participar do curso já no seu início pertenciam ao grupo de professores de Música que lecionavam nas séries ou anos iniciais do Ensino Fundamental.

⁷² O termo é apresentado no Apêndice C da tese.

⁷³ O termo é apresentado no Apêndice D da tese.

⁷⁴ O envio das cartas foi custeado pela pesquisadora.

⁷⁵ A mensagem de instrução para o acesso ao curso é apresentada no Apêndice E da tese.

3.3.4 A preparação do curso no Portal dos Professores da UFSCar

Desde os primeiros esboços das ideias para esta pesquisa-intervenção, a proposta do curso foi idealizada para ser desenvolvida junto ao Portal dos Professores⁷⁶ da UFSCar, o qual possui uma plataforma de formação⁷⁷. Ao seu desenvolvimento foi utilizado o *software* livre Moodle⁷⁸ como ambiente virtual de aprendizagem (AVA). O Moodle possui um ambiente de interface bidimensional e pode ser facilmente acessado pelos usuários através da existência de um servidor que possua o *software* instalado. O site do Portal dos Professores, que está atrelado ao da UFSCar, disponibiliza o Moodle especificamente para ações formativas a distância em caráter de formação continuada.

O emprego do Moodle na proposta formativo-investigativa ocorreu por alguns motivos: 1. Atender às necessidades da intervenção e da pesquisa, possuindo ferramentas de interação entre os participantes de interesse da pesquisa (e-mail interno, *chat*, diário, envio de atividade, fórum); 2. Apresentar uma concepção de elaboração e uso muito próxima à fundamentação teórica desta pesquisa; 3. A formadora-pesquisadora possui familiaridade e conhecimento do *software* para editá-lo e já utilizá-lo em processos formativos a distância⁷⁹; 4. Ser gratuito e estar disponível no Portal dos Professores da UFSCar; 5. Apresentar relativa facilidade de compreensão do seu funcionamento pelos usuários e por já haver na UFSCar materiais didáticos disponíveis, como tutoriais⁸⁰ explicativos sobre as ferramentas que seriam empregadas no curso; 6. Contar com o apoio dos servidores técnicos da Universidade Aberta do Brasil da UFSCar para sua utilização.

⁷⁶ Chama-se Portal dos Professores o site <www.portaldosprofessores.ufscar.br>, existente na UFSCar, que tem como finalidade promover o desenvolvimento profissional de docentes atuantes na educação básica a partir da cooperação de professores da universidade e do ensino regular.

⁷⁷ Plataforma de formação pode ser entendida como um espaço virtual, oportunizado por um site que faz uso de *softwares* para o desenvolvimento de ações formativas diversas. No caso da UFSCar, a plataforma de formação é proposta no site do Portal dos Professores. Nele, os docentes universitários podem utilizar dos *softwares* existentes e disponíveis para propor e desenvolver de curso ou programas de formação de professores.

⁷⁸ Moodle (*Modular Object Oriented Distance LEarning*) é um *software* livre de apoio à aprendizagem, sendo um sistema gerenciamento para criação de curso online. Informação disponível em: <http://moodlelivre.com.br/o_que_e_moodle/>. Acesso em: 20 set. 2009.

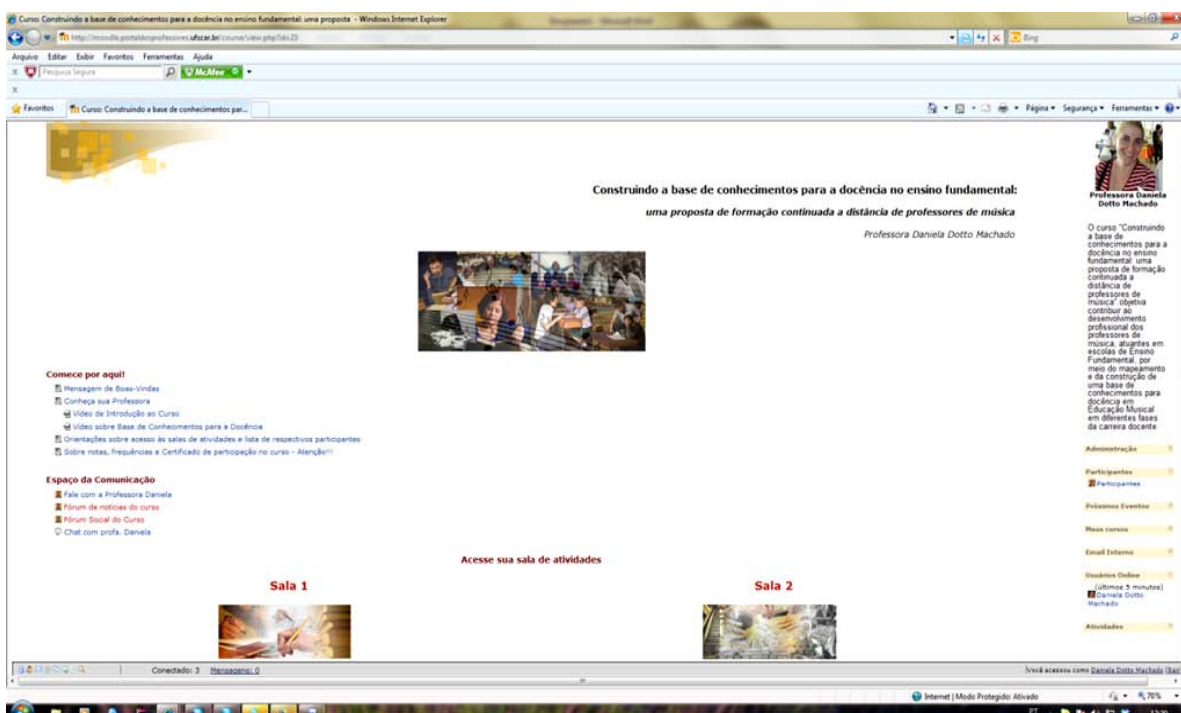
⁷⁹ A formadora-pesquisadora tem experiência com a utilização do Moodle em processos formativos na UFSCar: através de sua participação como docente do curso de Licenciatura em Educação Musical na modalidade a distância da Universidade Aberta do Brasil, no emprego do Moodle como suporte para as disciplinas presenciais do curso de Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical da UFSCar e no desenvolvimento de outras atividades extensionistas que coordena e desenvolve na instituição junto a professores de Arte da educação básica do Estado de São Paulo.

⁸⁰ Tutoriais, neste caso, são vídeos ilustrativos que orientam passo a passo como os usuários podem usufruir das ferramentas existentes no *software*. No caso dos tutoriais utilizados, os mesmos não continham narrativas orais, mas escritas dos procedimentos que eram expostos de acordo com as imagens mostradas nos vídeos.

O curso foi preparando em um ambiente de interação coletiva, no qual todos os professores participantes puderam se relacionar e conhecer aspectos gerais do mesmo. No ambiente de interação coletiva, os professores tiveram acesso às orientações sobre o curso que foram feitas através de textos escritos e por meio de gravações audiovisuais⁸¹. Os professores selecionados usufruíram de ferramentas de comunicação virtual, por meio das quais puderam dialogar de modo escrito com outros colegas e/ou com a professora responsável pelo curso.

A partir do ambiente coletivo derivaram outros dois, chamados de “salas”, nos quais os professores desenvolveram atividades do curso e puderam sanar dúvidas pessoais sobre as tarefas propostas. Tais salas foram reservadas a dois grupos distintos de professores de Música. A sala 1 congregou os professores que atuavam ensinando Música nos iniciais. Já a sala 2 reuniu os docentes que ensinavam Música nos anos finais do Ensino Fundamental. A seguir, apresento uma imagem do ambiente virtual de aprendizagem que corresponde ao ambiente de interação coletiva (Figura 5) e, posteriormente, uma imagem de uma das salas reservadas mencionadas (Figura 6).

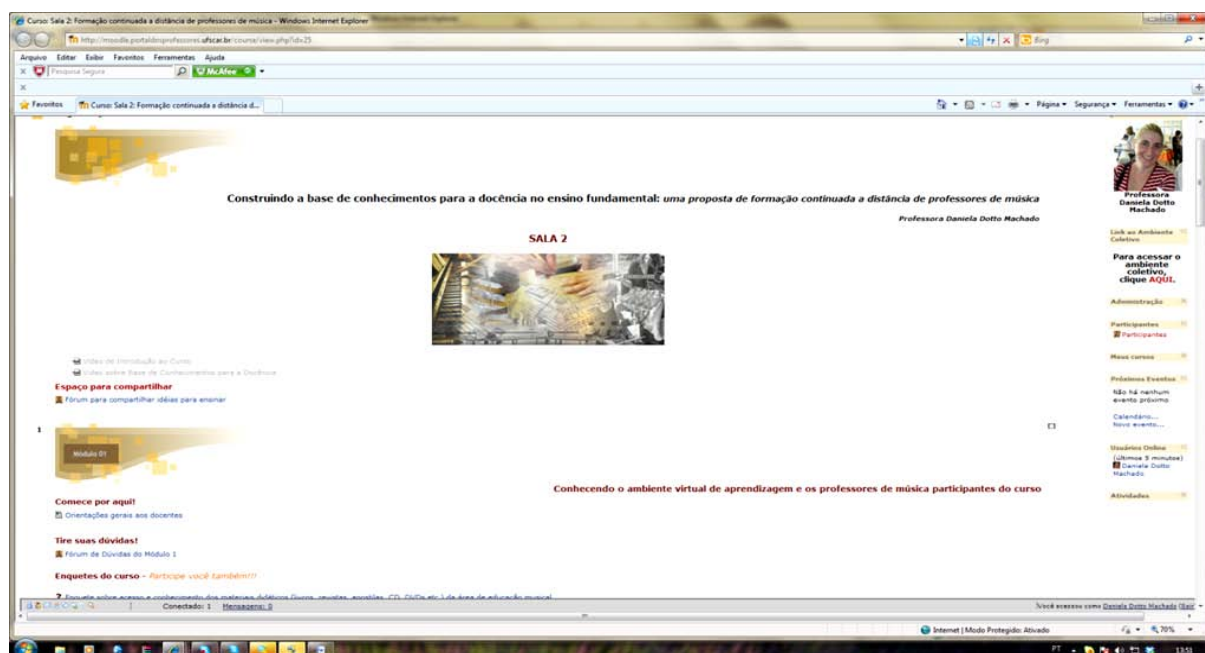
Figura 5: Imagem do ambiente coletivo do curso de formação continuada.



Fonte: Plataforma de formação do Portal dos Professores.

⁸¹ As gravações audiovisuais foram realizadas na UFSCar com apoio da equipe técnica da Secretaria de Educação a Distância.

Figura 6: Imagem da sala 2 do curso de formação continuada.



Fonte: Plataforma de formação do Portal dos Professores.

Nas salas 1 e 2 as atividades foram dispostas uma abaixo da outra, separadas por rótulos, ou títulos, representativos dos módulos ou unidades temáticas, conforme explicado no próximo tópico.

3.3.5 A estruturação dos módulos do curso e das atividades

O curso foi organizado em quatro (4) módulos durante o desenvolvimento do curso, de abril a dezembro de 2011, compreendendo em trinta e sete (37) semanas. Cada módulo abarcou atividades⁸² a serem efetuadas pelos cursistas nas salas 1 e 2. Os rótulos dos módulos foram os seguintes: 1. Conhecendo o ambiente virtual de aprendizagem e os professores de Música participantes do curso; 2. Conhecendo a atuação profissional dos professores, seus locais de trabalho e os alunos; 3. Dialogando sobre as propostas de ensino de Música; 4. Metodologia de Ensino e Avaliação: reflexões sobre o ensino de Música, suas possibilidades e limites. Os módulos do curso apresentaram objetivos formativos e investigativos. O Quadro 2 expõe os mesmos.

⁸² A síntese das atividades desenvolvidas é apresentada no Apêndice F da tese.

Quadro 2: Objetivos formativos e investigativos dos módulos do curso.

Módulos	Objetivos da intervenção por módulo	Objetivos da pesquisa por módulo
Módulo 1	<ul style="list-style-type: none"> – Conhecer as ferramentas virtuais básicas que serão usadas na formação ocorrerá o letramento digital mínimo para a utilização do <i>Moodle</i> no processo formativo; – Construir relacionamentos interpessoais (<i>entre os professores cursistas, bem como desses com a formadora-pesquisadora</i>) que favoreça a edificação do processo de formação numa perspectiva construtivo-colaborativa; – Elaborar os seus respectivos perfis no ambiente para acesso de todos; – Relatar e analisar os seus processos de formação profissional e aprendizado da docência; – Opinar sobre o ensino de Música nas escolas, refletindo sobre as suas próprias considerações; – Conhecer a opinião de seus colegas sobre o ensino de Música nas escolas, refletindo e emitindo seu ponto de vista a respeito; – Avaliar o módulo 1 e sua aprendizagem no mesmo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Descrever e analisar os processos de formação e atuação profissional dos professores de Música, buscando caracterizar o envolvimento dos mesmos com a área da Música e com a docência no ensino dessa área em escolas de educação básica; – Averiguar possíveis necessidades formativas dos professores de Música para ensinar a partir de seus relatos de formação e atuação profissional; – Identificar as opiniões dos professores sobre o ensino de Música na escola.
Módulo 2	<ul style="list-style-type: none"> – Conhecer os alunos das diferentes séries ou anos escolares que leciona, refletindo sobre como a aula de Música poderia usufruir ou não das bagagens, experiências e interesses musicais dos alunos; – Explicar como ocorrem suas atuações profissionais nas escolas, bem como conhecer e compreender a atuação profissional dos colegas, promovendo discussões sobre as dificuldades e facilidades enfrentadas em suas atuações profissionais ao longo da carreira docente; – Conhecer os diferentes contextos de atuação profissional dos participantes (características gerais e específicas dos locais de trabalho dos docentes para a implementação do ensino musical nas escolas), promovendo discussões sobre as reais condições de trabalho dos docentes; – Avaliar o módulo 2 e sua aprendizagem no mesmo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Caracterizar a atuação profissional dos professores de Música nas escolas; – Averiguar o conhecimento que os professores têm dos seus alunos e o uso que fazem ou podem fazer nas aulas de Música a partir dele; – Verificar como os professores de Música pensam o ensino por meio de suas ideias para ensinar, via elaboração de um plano de aula e das conversas com colegas do curso; – Descrever e analisar as ideias para o Ensino Musical apresentadas pelos professores de Música, mapeando suas concepções, crenças e valores; – Identificar as características e os recursos existentes nas escolas, para o ensino de Música e o emprego feito pelos professores do que há disponível; – Identificar, descrever e analisar as facilidades e as dificuldades encontradas pelos professores ao desenvolvimento do ensino musical nos locais onde lecionam; – Mapear e descrever possíveis características dos professores de Música com relação ao tempo de atuação profissional, relacionando-as aos conhecimentos para o ensino; – Verificar a opinião dos cursistas sobre o módulo do curso e sobre o que aprenderam.

Módulos	Objetivos específicos da intervenção por módulo	Objetivos específicos da pesquisa por módulo
Módulo 3	<ul style="list-style-type: none"> – Discutir coletivamente sobre os documentos que guiam (Parâmetros Curriculares Nacionais) o ensino musical no Brasil, bem como dialogar sobre como as propostas de ensino musical escolares dos professores se articulam com os mesmos; – Conhecer as propostas de ensino dos professores das diferentes séries nas escolas, buscando compreender as escolhas dos professores e suas opiniões sobre os saberes necessários às diferentes propostas de Educação Musical escolar; – Conhecer o levantamento geral feito com os alunos das escolas dos professores cursistas, discutindo sobre como aproximar as propostas de Ensino Musical aos conhecimentos e interesses dos alunos; – Discutir da possibilidade de elaboração de um currículo para o Ensino Musical escolar, levando em conta: o que é preciso os alunos saberem de música a cada série ou ano escolar e até fim do Ensino Fundamental? – Apresentarem sua visão sobre o que é necessário aos professores para ensinarem Música na escola; – Avaliar o módulo 3 e suas aprendizagens no mesmo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar o conhecimento dos professores com relação aos documentos que guiam o ensino de Arte e de Música nas escolas, bem como suas opiniões sobre os mesmos; – Caracterizar o ensino desenvolvido pelos professores de Música nas séries ou anos escolares que atuam, tendo em vista os PCNs e os conteúdos ensinados – <i>o quê é ensinado, por que é e em que grau de profundidade é ensinado</i>; – Verificar a opinião de docentes sobre o que e como que deve ser ensinado de Música aos alunos em diferentes séries ou anos escolares ao final dos anos ou séries escolares para uma dada etapa do Ensino Fundamental; – Identificar, descrever e analisar as facilidades e as dificuldades encontradas pelos professores ao desenvolvimento do Ensino Musical nos locais onde lecionam; – Identificar, delinear e analisar os conhecimentos – <i>do conteúdo específico, do conteúdo pedagógico e do pedagógico do conteúdo</i> – necessários à docência em Música em termos <i>do que, por que e em que grau de aprofundamento tais conhecimentos se fazem necessários</i>, tendo em vista as diferentes propostas de ensino dos professores.
Módulo 4	<ul style="list-style-type: none"> – Conhecer as propostas metodologias e avaliativas dos professores das diferentes séries nas escolas; – Dialogar sobre as propostas metodológicas e avaliativas que empregam no Ensino Musical escolar; – Discutir da possibilidade de implementação de algumas ideias presentes na literatura sobre abordagens metodológicas de ensino e avaliação; – Avaliar o módulo 4 e sua aprendizagem no mesmo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar, delinear e analisar o modo pelo qual os professores ensinam e avaliam seus alunos, buscando mapear os conhecimentos – <i>do conteúdo específico, do conteúdo pedagógico e do pedagógico do conteúdo</i> – necessários à docência em Música.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na sequência, a Tabela 4 exibe a divisão da carga horária parcial de cada módulo e a carga horária total do curso.

Tabela 4: Atividades e carga horária total de cada módulo.

Módulos	Atividades do curso	Carga horária parcial desenvolvida em cada módulo
Módulo 1	Atividade de 1 a 9	29 h
Módulo 2	Atividade de 10 a 14	22 h
Módulo 3	Atividade de 15 a 18	41,5 h
Módulo 4	Atividade de 19 a 25	27,5 h
Carga horária total do curso		120 h

Fonte: Elaborado pela autora.

Além das atividades⁸³ de 1 a 25, conversas ocorreram na ferramenta *chat*, do *Moodle*, e por meio do programa *Skype*⁸⁴ sem computar nota ou frequência aos cursistas. Tais atividades de conversação escrita e/ou oral foram realizadas com a participação dos docentes interessados em dialogar sobre temas de seus interesses livremente e que tivessem a ver com o curso. Os encontros no *chat* e no *Skype* aconteceram de acordo com o grau de envolvimento no relacionamento interpessoal entre os participantes do curso – em termos de confiança e segurança ao se expor – e com o interesse dos professores cursistas e da professora-formadora. As conversações via *chat* e *skype* foram agendadas a partir do conhecimento das disponibilidades e interesses dos cursistas. As datas em que aconteceram tais encontros são apresentadas na Tabela 5.

Tabela 5: Datas dos encontros com os professores de Música por meio do *chat* e do *Skype*.

Meses	Datas dos encontros via chat	Datas dos encontros via Skype
Abril	Dias 20 e 27	Não ocorreu reunião
Maio	Dias 4, 11, 18 e 25	Não ocorreu reunião
Junho	Dias 1, 15, 16, 22, 29 e 30	Não ocorreu reunião
Julho	Dias 2, 6 e 13	Não ocorreu reunião
Agosto	Dias 11, 17, 18, 24, 25 e 31	Não ocorreu reunião
Setembro	Dias 14 e 21	Dias 1, 8, 12 e 15
Outubro	Dias 5 e 19	Dias 12, 20, 25 e 27
Novembro	Dias 2 e 16	Dias 17, 24
Dezembro	Dias 7 e 14	Dias 8 e 15

Fonte: Elaborado pela autora.

A duração dos encontros via *chat* foi de em média de uma (1) hora. Já no *Skype*, o tempo de realização variava entre 1 hora e 2 horas e 30 minutos, de acordo com a disponibilidade e vontade de dialogar dos professores. É importante mencionar que o *chat*

⁸³ As sínteses das atividades do curso são apresentadas no Apêndice F desta tese.

⁸⁴ *Software* disponível na Internet gratuitamente, permitindo aos usuários cadastrados a comunicação escrita, oral e/ou com vídeo. Para acessar: <www.skype.com>.

esteve agendado às quartas-feiras, iniciando às 18 horas. Já os encontros no *Skype*, em geral, aconteceram nas quintas-feiras. Todavia, também foram agendados encontros em outros dias que os professores solicitassem, começando geralmente por volta das 21 horas. Os diálogos orais traçadas no *Skype* foram registradas por meio de um gravador e, algumas vezes, com o uso do *software* Camtasia⁸⁵.

Na proposta formativa, foi somente a partir do módulo 2 que as atividades foram planejadas efetivamente com a colaboração dos professores cursistas. Assim, o módulo 1 foi planejado por mim com a intenção de conhecer e aproximar os envolvidos com o curso, bem como oportunizar um tempo para a familiarização dos cursistas de alguns dos recursos do ambiente virtual de aprendizagem que seriam empregados.

Nesse processo de construção colaborativa do curso, a participação dos professores de Música nos diálogos partilhados – através dos fóruns propostos e dos encontros realizados via *chat* e *Skype* – foi fundamental. Por meio dessas ferramentas os docentes trouxeram à tona e refletiram individual e/ou coletivamente sobre suas práticas de ensino, debateram problemas enfrentados de diversas naturezas bem como expuseram os assuntos que gostariam que fossem tratados no curso. Algumas conversas sobre como poderiam ser desenvolvidos os temas e organizadas as atividades no ambiente virtual de aprendizagem também ocorreram com sucesso. As informações obtidas paulatinamente durante o processo de pesquisa-intervenção oportunizaram uma avaliação daquilo que estava sendo realizado semanalmente e auxiliou a elaboração de novas atividades que ainda seriam disponibilizadas.

Desde o início da proposta formativa, houve a necessidade de os professores discorrerem sobre suas práticas de ensino e conhecerem as práticas dos colegas de curso, mesmo quando não solicitado nas atividades. Infiro que o desconhecimento sobre as práticas de Ensino Musical nas escolas no Brasil e a carência de professores de Música atuantes na educação básica sejam os principais motivos pelo grande interesse dos cursistas sobre esses assuntos. Em função disso, a prática de narrar e debater sobre suas próprias experiências de ensino e sobre a dos outros cursistas se tornou importante à organização e planejamento das atividades propostas como um todo. Por isso, nas atividades no curso, os temas estudados são contextualizados com as práticas e opiniões docentes.

No próximo tópico são apresentadas as ferramentas virtuais empregadas nas atividades do curso e que serviram à pesquisa-intervenção como instrumentos de coleta de dados.

⁸⁵ Programa, não gratuito, destinado à gravação e edição de áudios e/ou vídeos, disponível em <<http://www.techsmith.com/camtasia.html>>. Nas gravações realizadas foi empregada uma versão gratuita de demonstração por um período de trinta dias. O uso do *software* ocorreu também por seu fácil manuseio.

3.3.6 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados da pesquisa

A coleta dos dados da pesquisa ocorreu no período de abril a dezembro de 2011, totalizando nove (9) meses. Pelo fato de a coleta ocorrer em processo contínuo de pesquisa-intervenção, a pesquisa é também considerada como longitudinal⁸⁶. De acordo com Vieira (2006, p. 21), uma pesquisa é longitudinal quando o seu interesse está em observar o desenvolvimento de um dado fenômeno ao longo de um período. No caso desta pesquisa, a participação colaborativa entre os professores de Música durante o curso foi observada e reconhecida, condicionando a construção do curso e a coleta de dados necessários à pesquisa aos poucos e continuamente.

Durante o curso de formação continuada a distância, utilizei diversas ferramentas que estavam disponíveis no *software Moodle*. Essas serviram tanto ao desenvolvimento da proposta formativa quanto à coleta de dados da pesquisa. Como ferramentas de ensino e aprendizagem e instrumentos de coleta de dados da pesquisa, destaco as seguintes ferramentas empregadas: chat, diário, escolha ou enquete, fórum, modalidade avançada de carregamento de arquivos e questionário.

O *chat* é uma ferramenta que possibilita o diálogo simultâneo ou síncrono entre os participantes por meio da escrita. De acordo com Machado Junior (2008), no Brasil, o *chat* é mais conhecido como sala de bate-papo virtual. No *Moodle*, as mensagens trocadas no *chat* podem permanecer gravadas e disponíveis aos participantes, se configuradas para tal. Nesta pesquisa-intervenção, esse tipo de configuração foi importante e utilizada na medida em que se pôde avaliar alguns dos diálogos traçados com os participantes nos encontros via chat, com o intuito de nutrir tanto as conversas futuras, nessa mesma ferramenta, quanto o planejamento de outras atividades do curso, tendo em vista a característica colaborativa que apresentou a proposta formativa.

O diário foi utilizado no curso e se constitui como uma ferramenta onde os cursistas puderam desenvolver atividades e realizar registros pessoais de sua participação no curso. Embora seja denominada como diário, as postagens realizadas nessa ferramenta do *Moodle* não foram totalmente “secretas”. No curso, foi possível a mim, como formadora-pesquisadora, acessar as postagens feitas pelos professores de Música e questioná-los sobre os assuntos escritos em seus diários, a fim de conhecer melhor os professores e seus pontos de vista sobre alguns assuntos.

⁸⁶ Na literatura, identifiquei que a coleta de dados em certo período de tempo pode ser chamada também de pesquisa continuada, como denominam Cohen e Manion (1994, p. 70).

Escolha ou enquete é uma ferramenta de levantamento de opiniões cujas respostas a serem dadas pelos participantes do curso deveriam ser objetivas, ou seja, não discursivas. Essa ferramenta foi empregada no curso com a finalidade de conhecer o que pensavam objetivamente os professores de Música sobre alguns assuntos. No curso, algumas das enquetes realizadas não computaram nota ou frequência aos respondentes. O retorno das enquetes oportunizou a discussão mais aprofundada de assuntos tratados posteriormente no curso.

O fórum possibilitou o desenvolvimento de diálogo assíncrono entre os usuários inseridos no ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*. Nesse tipo de ferramenta é permitido o envio de arquivos pelos cursistas, sendo apenas um (1) por vez a cada tópico ou resposta criada. Desse modo, a elaboração de novos tópicos ou de respostas aos tópicos já existentes é essencial à utilização da ferramenta pelos participantes. No curso empreguei a ferramenta fórum em grande parte das atividades, pois permitiu que as informações escritas pelos docentes e os diálogos traçados entre eles pudessem ser compartilhados com todos os participantes do curso.

A modalidade avançada de carregamento de arquivos se constitui como uma ferramenta de envio de um ou mais arquivos, de iguais ou diferentes tipos, em forma de tarefa pelos cursistas. Nessa ferramenta somente o professor responsável poderia acessar o que é enviado pelos cursistas, sem compartilhamento de informações. No processo formativo-investigativo, esse tipo de ferramenta foi pouquíssimo empregado, uma vez que existiu a preocupação em sempre manter o diálogo partilhado entre todos os participantes.

O questionário consiste em um questionário digital, no qual os respondentes têm acesso a questões de caráter discursivo e/ou objetivo que, dependendo de sua opção, podendo ou não responder as mesmas. No curso, essa ferramenta foi disponibilizada ao final de cada módulo para que os cursistas pudessem realizar uma autoavaliação e uma avaliação das atividades propostas em cada módulo. Também foi útil a coleta de sugestões para atividades futuras do curso, mas não exclusivamente. As respostas dos professores ao questionário somente puderam ser acessadas por mim, formadora-pesquisadora.

A Tabela 6 apresenta o emprego das ferramentas do *Moodle* ao longo dos quatro módulos e nas atividades do curso.

Tabela 6: Ferramentas empregadas nas atividades ao longo dos módulos propostos do curso.

Módulo	Atividades	Diário	Edição de perfil	Envio de arquivo	Escolha ou Enquete	Fórum	Questionário
MÓDULO 1	Atividade 1					X	
	Atividade 2		X				
	Atividade 3					X	
	Atividade 4	X					
	Atividade 5					X	
	Atividade 6					X	
	Atividade 7					X	
	Atividade 8					X	
	Atividade 9						X
MÓDULO 2	Atividade 10					X	
	Atividade 11					X	
	Atividade 12					X	
	Atividade 13					X	
	Atividade 14						X
MÓDULO 3	Atividade 15					X	
	Atividade 16					X	
	Atividade 17					X	
	Atividade 18			X		X	
MÓDULO 4	Atividade 19						X
	Atividade 20					X	
	Atividade 21				X		X
	Atividade 22				X		
	Atividade 23					X	
	Atividade 24					X	
	Atividade 25						X

Fonte: Elaborado pela autora.

Além das atividades propostas, duas outras enquetes foram realizadas sem se constituírem como atividades obrigatórias dos módulos, as quais emergiram a partir da curiosidade dos participantes do curso sobre alguns assuntos. A primeira questionou o grau de satisfação dos cursistas sobre o conhecimento e acesso de materiais de diferentes naturezas para o ensino musical na escola. A segunda enquete buscou saber a opinião dos docentes sobre qual o perfil formativo desejável dos professores que ensinam Música nas escolas brasileiras. Os dados obtidos nessas enquetes foram importantes às discussões dos professores sobre as práticas de ensino musical escolares em outras atividades do curso. A atividade 21 foi uma enquete que empregou a ferramenta questionário *online*

3.4 A seleção dos professores da amostra da pesquisa

Ao final de dezembro de 2011, constatei uma grande quantidade de informações oriundas dos grupos 1 e 2 do curso. Em cada grupo do curso, em média, cerca de duas mil e quinhentas (2.500) páginas de dados foram obtidas. Além da demanda de tempo, condição e disposição física para avaliar e categorizar o montante de dados, outra preocupação existente foi quanto ao tipo de tratamento que os mesmos poderiam receber na

tese: ou consideraria sua totalidade sem muito detalhamento e aprofundamento na análise; ou definiria as contribuições de um dos grupos do curso a fim de tentar garantir uma abordagem um pouco mais minudente e aprofundada nos resultados. A partir do reconhecimento da complexidade e da natureza metodológica empregada nesta pesquisa-intervenção, a qual aponta para a possibilidade de um tratamento mais aprofundado dos resultados alcançados, e tendo em vista a importância dos mesmos à área de Educação Musical, escolhi pela seleção de professores de apenas um dos grupos para compor a amostra da pesquisa.

Ao identificar uma carência de produções, principalmente, sobre o ensino musical nos anos finais do Ensino Fundamental, decidi por tratar das informações coletadas junto aos professores de Música iniciantes e experientes desses anos e etapa de ensino. Assim, foram selecionados à amostra desta investigação os professores de Música que durante todo o curso atuaram profissionalmente nos anos finais do Ensino Fundamental, ensinando Música como conteúdo obrigatório em aulas curriculares, e que realizaram, minimamente, 70% das atividades propostas.

A opção por professores que ensinavam Música como conteúdo obrigatório em aulas curriculares aconteceu porque dois (2) dos cursistas passaram a lecionar Música apenas em atividades extracurriculares em momentos posteriores a entrada no curso, modificando o tipo de conteúdo de suas interações com os colegas ao longo do curso. Como a proposta formativo-investigativa previa tratar assuntos referentes ao ensino musical curricular, esses docentes, embora tenham concluído o curso com suas demandas atendidas e recebido a atenção devida, não fizeram parte da amostra da pesquisa. Logo, esta tese se concentra no tema “ensino musical curricular”.

Além disso, um cursista concluinte da proposta formativa realizou menos de 70% das atividades. Entendo que a participação no curso é fundamental ao fornecimento de informações à elaboração da tese. Logo, o mesmo foi excluído da amostra da pesquisa. Ao reconhecer que todos os cursistas concluintes restantes desenvolveram, minimamente, 70% das atividades propostas no curso, esses compuseram a amostra da pesquisa. Assim, dos dezesseis (16) professores de Música concluintes no grupo 2, treze (13) foram selecionados para esta investigação. A seguir, algumas informações que caracterizam os docentes são apontadas.

3.4.1 Dos professores participantes da pesquisa

Aos treze (13) professores de Música selecionados para a amostra da pesquisa foram atribuídos nomes fictícios a fim de preservar suas identidades. Seus nomes foram

escolhidos a partir da relação entre as letras do alfabeto e o número correspondente ao tempo de atuação profissional na educação básica, crescentemente. Exemplo, com um (1) ano de carreira docente, encontra-se a Profa. Aline, com três (3) anos a Profa. Camila, e assim por diante. No Quadro 3 algumas informações sobre os docentes, quando do início da proposta do curso, são expostas. Os docentes em azul são iniciantes e os em vermelho, experientes.

Quadro 3: Características dos professores participantes da pesquisa no momento de ingresso no curso.

Nome do(a) professor(a)	Idade	Tempo de atuação na educação básica	Cidade/Estado
Profa. Aline	25 anos	1 ano	Mogi das Cruzes/SP
Profa. Camila	24 anos	3 anos	Ponta Grossa/PR
Profa. Carla	28 anos	3 anos	Ponta Grossa/PR
Profa. Denise	30 anos	4 anos e 9 meses	Natal/RN
Profa. Elisa	40 anos	5 anos e 2 meses	Goiânia/GO
Profa. Emília	55 anos	5 anos	São Paulo/SP
Profa. Júlia	44 anos	10 anos	Porto Alegre/RS
Profa. Laura	37 anos	11 anos e 2 meses	Fortaleza/CE
Profa. Michele	35 anos	12 anos	Florianópolis/SC
Profa. Nicole	32 anos	13 anos	Castro/PR
Profa. Patrícia	49 anos	15 anos	Porto Alegre/RS
Profa. Regina	37 anos	17 anos e 9 meses	Bauru/SP
Prof. Silas	55 anos	18 anos	São Sebastião/SP

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme aponta o Quadro 3 os dois grupos de professores iniciantes e experientes da amostra de pesquisa se apresentam em um quantitativo próximo um do outro, ou seja, 6 e 7, respectivamente. Além disso, os tipos de formação variam, bem como a localidade onde se encontram atuando tais profissionais. O Quadro 4 mostra o percentual desses docentes pelas regiões do país onde residem e atuam:

Quadro 4: Percentuais dos professores de Música nas distintas regiões do país e na amostra da pesquisa.

Região do país em que se localizam os professores de Música	Quantitativo de professores	Percentual (%) com relação à amostra selecionada
Região Sul	6	46
Região Sudeste	4	31
Região Nordeste	2	15
Região Centro-oeste	1	8

Fonte: Elaborado pela autora.

Na amostra da pesquisa não há professores da região Norte do Brasil. A escolha de docentes de diferentes regiões não foi um critério no processo de seleção dos docentes ao curso. A participação de professores de Música atuantes em diferentes partes do

país pode acarretar benefícios à pesquisa, ao se verificar diferenças ou semelhanças nos problemas e facilidades enfrentadas ao ensino musical escolar pelos professores de Música.

3.5 Preparação e armazenamento dos dados da pesquisa

Após a conclusão da proposta formativa no ano de 2011, as postagens dos professores, consideradas como dados da pesquisa, foram salvas e organizadas primeiramente em documentos de extensão *doc*. Os arquivos foram criados por atividade proposta no curso. Por exemplo, “atividade 6” seria o título de um arquivo de extensão *doc*. em que todos os registros escritos dos professores em tal atividade foram salvos. Exemplo: “Atividade 6, Profa. Daniela, p. 10” significa que trecho citado na tese foi retirado de uma postagem feita pelo Profa. Daniela na atividade 6 e que se encontra na décima página do documento em extensão *.doc*. A participação dos professores nos encontros via *chat* foram salvas também em arquivos com formato *doc.*, considerando a data de realização. Os encontros com os cursistas no *software Skype* foram transcritos⁸⁷ em arquivo formato *doc*. e salvos da mesma forma que o chat. Exemplo: “Chat, 5 de outubro, Profa. Daniela, p. 3” ou “*Skype*, 15 de dezembro, Profa. Daniela p. 5”.

A preparação⁸⁸ dos arquivos foi importante porque esses foram posteriormente inseridos no *software NVivo9* para que seus conteúdos fossem categorizados. O *software NVivo9*, desvantajosamente, apaga a paginação dos documentos em formato *doc*. quando inseridos no mesmo. Logo, todas as citações empregadas nos resultados da pesquisa foram localizadas nos arquivos digitais salvados de cada atividade para que as páginas dos arquivos pudessem ser citadas corretamente. Além disso, o armazenamento digital dos arquivos de modo apropriado e em várias mídias – tais como *pendrives*, CD, HD externo e virtual – foi essencial para garantir que os mesmos não fossem perdidos ou excluídos.

3.6 Classificação dos dados da pesquisa com apoio do NVivo9

O emprego de *softwares* à análise de dados em pesquisas de natureza qualitativa não é recente. Segundo Lage (2011),

Os softwares de apoio à análise de dados em pesquisa qualitativas surgiram no cenário acadêmico em torno de 1980 e desde então têm sido utilizados nas pesquisas sociais, em especial nos Estados Unidos e na Europa. Nos últimos anos foi possível

⁸⁷ Tarefa realizada ao longo dos anos de 2011 e 2012.

⁸⁸ Tarefa realizada nos meses de dezembro de 2012 e janeiro 2013.

observar o lançamento de diversos pacotes de softwares, para diferentes finalidades, com escopo de funcionalidade variando desde a mais simples, como contagem de palavras, até as mais complexas, como a geração de mapas conceituais a partir das informações analisadas. (*Ibidem*, p. 200).

Ao se reconhecer o quantitativo expressivo de arquivos e informações a serem classificadas, decidi por empregar o *software Nvivo9* em tal processo. A escolha por esse *software* ocorreu após o estudo das vantagens e desvantagens, pelo grupo de pesquisa da UFSCar, dos *softwares* existentes e disponíveis no mercado. Como vantagens, o *NVivo9* apresenta: 1. Interface parecida com a do programa Word e na língua portuguesa; 2. Reconhecimento e leitura de arquivos de diversos formatos; 3. Facilidade de encontrar a origem das informações classificadas; 4. Realizar cruzamentos de dados, se necessário; 5. Construir representações gráficas das classificações feitas; 6. Localizar palavras importantes, de diferentes naturezas, nos arquivos da pesquisa; 7. Apresentar tutoriais na *Internet*, vídeos explicativos, para o entendimento do uso das ferramentas disponíveis no *software*.

Apesar de o *software NVivo9* apresentar todas as vantagens elencadas, nem todos os seus recursos foram utilizados no processo de análise de dados. Isso ocorreu porque a forma como os dados foram organizados nos arquivos não permitiu, por exemplo, que cruzamentos entre documentos fossem executados automaticamente pelo programa. Os atributos⁸⁹ requeridos para cada arquivo não eram possíveis de serem criados e, assim, não foram inseridos no *software*. Apenas seria viável realizar cruzamento entre os dados no *software* se a metodologia da pesquisa fosse um estudo de caso ou de multicase e se os dados a serem analisados fossem separados por docente. Desse modo, para cada arquivo, características específicas seriam atribuídas e, a partir disso, correlações poderiam existir entre os mesmos e as categorias formadas entre si. Nesta tese, as conversações entre os docentes precisariam se apresentar contextualizadas umas com as outras para que não perdessem seus sentidos e para que pudessem ser empregadas na tese corretamente. Por esse motivo, as informações coletadas dos professores não foram separadas em arquivos por docente e o *software* não conseguiu realizar tais cruzamentos.

Para o cruzamento de informações em relação aos atributos dos professores, em especial com relação ao tempo de experiência profissional dos professores, todos os registros escritos de cada um dos docentes foram realçados⁹⁰, nos arquivos criados, com cores

⁸⁹ Atributos são características que auxiliam na definição de dados de um arquivo, como: gênero de pessoa, um determinado tempo de atuação profissional, uma faixa etária, as séries que leciona etc.

⁹⁰ A preparação dos arquivos para a inserção no *software NVivo9* ocorreu nos meses de dezembro de 2012 e janeiro de 2013.

distintas. Desse modo, os cruzamentos de dados nesta tese foram executados manualmente por esta pesquisadora.

No total, cerca de sessenta e seis (66) arquivos formaram o projeto de classificação no *NVivo 9*: vinte e cinco (25) arquivos referentes às postagens dos professores em diários, ferramenta perfil, envio de arquivos e fóruns do *Moodle*; vinte e nove (29) arquivos de registros dos *chats* e doze (12) arquivos correspondentes aos encontros do *Skype* transcritos. Para todos os arquivos foram estipuladas categorias maiores e menores⁹¹ de classificação, num total de quatorze (14) e cinquenta e um (51), respectivamente. Suas criações foram guiadas não somente pelos tipos de informações encontrados nos arquivos, mas pelos objetivos da tese e do referencial teórico empregado.

Ao longo do processo de categorização dos dados no *NVivo9*⁹², as etapas executadas foram registradas em um pequeno diário pessoal da pesquisadora. Concordando com Lages (2011), um roteiro de classificação dos dados é necessário para que o pesquisador não perca o controle durante e após o processo de classificação das informações. Assim, o diário serviu para que não se esquecesse, inclusive, das ideias que surgiram durante o processo de classificação e que poderiam afetar até mesmo a análise dos dados em momentos posteriores.

3.7 Procedimentos tomados à redação dos resultados da pesquisa

Após a classificação dos dados no *NVivo9*, iniciei o processo de escrita dos resultados da pesquisa ao final do mês de março de 2013. O primeiro desafio foi a construção de um roteiro de temas a serem tratados, em uma espécie de sumário para a apresentação dos resultados. Nessa etapa, foram considerados inicialmente os objetivos e o referencial teórico da pesquisa. Depois, as categorias criadas, chamadas de nós e subnós, foram avaliadas e reagrupadas manualmente de acordo com a apresentação dos temas a serem abordados. Posteriormente, a descrição e análise dos dados alcançados foram iniciadas. O trabalho executado foi muito intenso e árduo, exigindo inúmeras consultas ao referencial teórico e aos arquivos dos dados, além de incansável reorganização das ideias e das estruturas textuais. Os resultados da pesquisa são apresentados a partir do próximo capítulo.

⁹¹ O *software NVivo9* atribui o nome de nós e subnós às categorias de análise maiores e menores.

⁹² A classificação dos dados no *NVivo9* ocorreu nos meses de fevereiro e março de 2013.

CAPÍTULO 4 - DA FORMAÇÃO EM MÚSICA E PARA A DOCÊNCIA ÀS CARACTERÍSTICAS DA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE MÚSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo, primeiramente, apresento quando e como os treze (13) professores de Música participantes da pesquisa iniciaram e desenvolveram suas aprendizagens musicais. Além disso, exponho como os mesmos se envolveram com a docência em Música, destacando os motivos por essa escolha profissional e as formações realizadas para esse fim. Posteriormente, descrevo as características das atuações profissionais dos docentes nos anos finais do Ensino Fundamental, e, entre outras informações, as condições físicas e materiais existentes ao ensino de Música nas escolas em que lecionam.

4.1 Do contato e envolvimento dos professores com a música

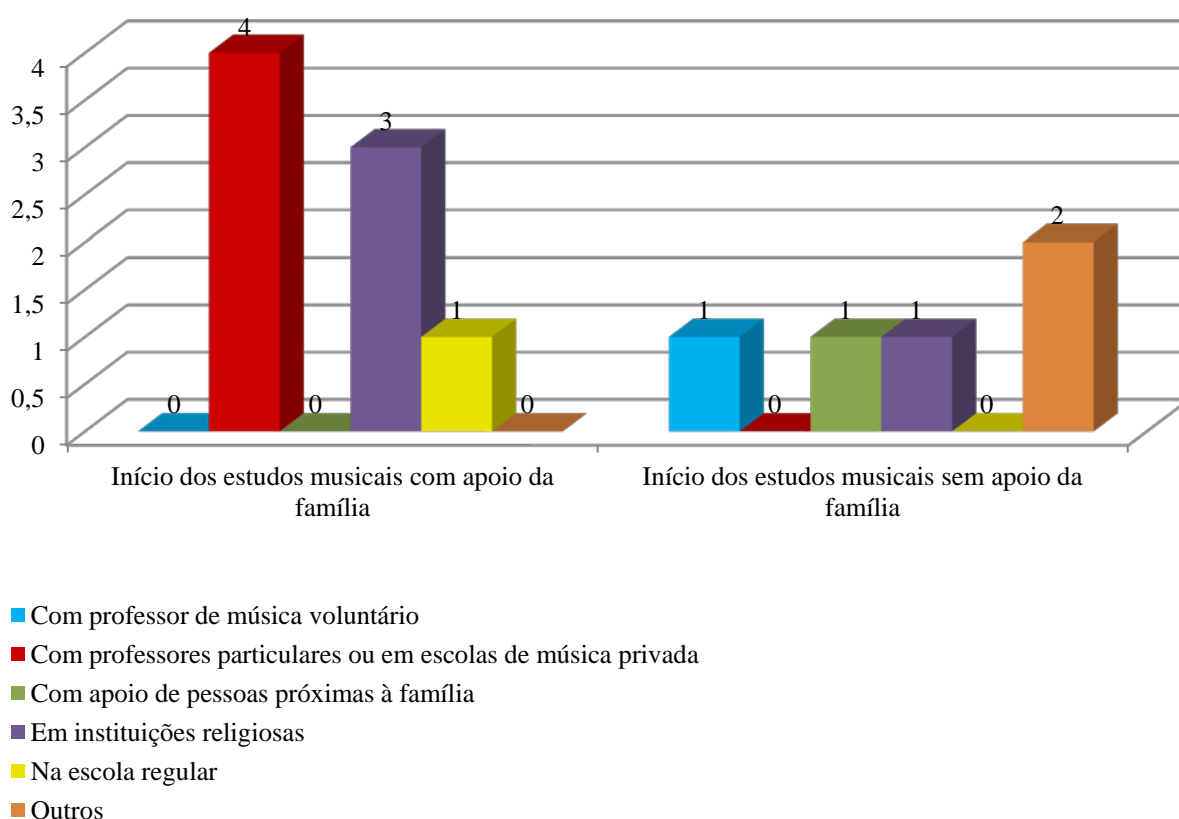
O contato inicial com a música ocorreu de diferentes maneiras entre os professores de Música. Para os docentes Elisa, Michele, Nicole, Patrícia, Regina e Silas, o contato com a música aconteceu desde a infância no cotidiano familiar em que, muitas vezes, seus parentes tocavam instrumentos musicais ou cantavam ou apreciavam música em diversas situações. Ainda, Camila, Elisa, Elisa, Nicole, Michele e Silas destacam a influência do envolvimento de familiares com música em atividades religiosas. Para as professoras Aline, Carla, Denise, Emília, Júlia e Laura o contato com a música não aconteceu sob a influência de parentes próximos no cotidiano familiar, mas em vivências em outros contextos.

Os professores Camila, Carla, Elisa, Michele, Nicole, Patrícia, Regina e Silas contaram com o incentivo e apoio de suas famílias quando iniciaram suas aprendizagens musicais com a idade máxima de nove (9) anos de idade. No caso das professoras Aline, Denise, Júlia, e Laura, que não tiveram esse tipo de apoio, o início da aprendizagem musical aconteceu entre 11 e 17 anos de idade. Somente a Profa. Emília iniciou seus estudos musicais com oito anos de idade com o suporte de seu padrinho, que assumiu o papel de professor de Música. As informações quanto às idades de início das aprendizagens musicais assinalam que, na maior parte, quando não há apoio familiar em relação às vivências musicais, o interesse e a possibilidade de aprendizado nessa área aconteceram mais tardiamente, quando os indivíduos tiveram maior autonomia para optar e se engajar em ações formativo-musicais disponíveis.

Assim sendo, a importância e o lugar que a música tem na vida familiar podem ser determinantes do interesse e da motivação ao envolvimento dos seus membros com a mesma. Nesse sentido, o contato com a música nas famílias e o incentivo dado à aprendizagem musical inicial dos professores pesquisados se aproximam dos resultados da investigação de Prates (2004). Essa pesquisadora constatou que os licenciados de Música participantes de sua pesquisa haviam tido acesso à música no período da infância em suas próprias famílias. É possível concordar com essa pesquisadora quando menciona que “do ponto de vista social, o estilo de vida das famílias, que comportou a aceitação e uso da música como um bem cultural foi fundamental na construção e aproximação [dos licenciandos] para com ela [...]” (PRATES, 2004, p. 40).

A seguir, o Gráfico 2 mostra a relação entre os tipos de vivências musicais iniciais dos professores e o apoio ou não de suas famílias.

Gráfico 2: Modos pelos quais as aprendizagens musicais iniciais dos professores aconteceram e as suas relações com o apoio ou não da família.



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico 2 mostra que os docentes que receberam apoio e/ou incentivo de suas famílias no estudo musical contaram com recursos financeiros para a contratação de

professores de Música particulares ou ao ensino musical em escolas específicas da área. Ou então, puderam aprender música na Igreja, instituição geralmente frequentada por seus parentes próximos, e na escola regular. Já, quando não aconteceu o incentivo e/ou apoio das famílias, a aprendizagem musical inicial dos professores da pesquisa sucedeu em vivências formativas que tiveram alcance, sem custos, como por meio da Igreja, professor voluntário etc.

Dentre os participantes da pesquisa, somente a Profa. Elisa principiou a sua aprendizagem musical em uma escola regular pública. Além dela, a Profa. Michele citou ter participado, em momento posterior as suas primeiras aprendizagens musicais na Igreja, de uma atividade de canto coral na etapa equivalente ao Ensino Fundamental, sem especificar o ano escolar. O fato de os demais docentes não citarem as escolas regulares como um espaço de aprendizagem musical parece reforçar o dado histórico de que há décadas o ensino de Música tem perdido espaço para as outras áreas artísticas nos contextos escolares, como menciona Hentschke (2000):

Como a maioria dos cursos de Licenciatura em Educação Artística privilegiam o ensino das artes visuais, os egressos, futuros professores, passam a enfatizar esta área nas suas atuações docentes. Estas e outras razões podem explicar o fato de o ensino da música ter permanecido à margem das outras artes [nas escolas]. (*Ibidem*, p. 50).

As instituições religiosas se sobressaem nesta pesquisa por oportunizarem a aprendizagem musical inicial dos professores Camila, Denise, Michele e Silas. As professoras Elisa, Emília e Nicole assinalaram também a chance que tiveram de vivenciar e/ou aprender música em contextos religiosos em momentos posteriores ao início dos estudos musicais. Nem todos os professores mencionaram as instituições religiosas que participavam, mas pude identificar algumas delas: Igreja Católica, Igreja Evangélica, Igreja Batista e Congregação Cristã do Brasil.

Weschenfelder (2008), embora trate especificamente de Igrejas Evangélicas, faz uma consideração possível de ser estendida a várias outras instituições religiosas no país:

Igrejas realizam oficinas, festivais de talentos, *shows*, palestras, além de manter grupos musicais somente vocais, instrumentais ou ambos, como orquestra, banda de louvor, quartetos, trios, coros (de casais, jovens, adolescentes, crianças, idosos). São formações musicais das mais diversas, seguindo de acordo com os recursos humanos, materiais e financeiros de cada uma - instrumentistas, cantores, professores, maestros, capital financeiro, espaço físico, instrumentos, equipamento de som. [...]. (WESCHENFELDER, 2008, p. 20).

Assim, na atualidade, o ensino de Música em contextos religiosos tem sido foco de algumas pesquisas em educação musical devido ao valor que a música tem para as instituições, bem como pela importância que os ensinamentos musicais têm aos envolvidos.

Além das instituições religiosas, os professores particulares e as escolas específicas de música chamam atenção pelo papel que tiveram no início e/ou no desenvolvimento dos estudos musicais das professoras Camila, Carla, Elisa, Emília, Nicole, Patrícia e Regina. As aprendizagens musicais alcançadas por essas docentes possibilitaram o domínio de conhecimentos práticos e teóricos musicais em um nível bastante satisfatório, antes mesmo de seus ingressos nos cursos de licenciatura.

As professoras Aline, Denise, Júlia e Michele não revelam ter se aprofundado no estudo musical antes do ingresso nos cursos de licenciatura. Apesar de terem sido aprovadas nos processos seletivos prestados, em forma de vestibular ou de transferência entre cursos, as docentes Aline e Júlia destacam ter enfrentado dificuldades no domínio dos conteúdos musicais exigidos minimamente nas disciplinas do curso, sendo essas superadas com apoio de pessoas próximas – comumente colegas - ou de professores particulares. Sobre a formação dos professores de Música tratarei a seguir.

4.1.2 Da formação dos docentes em cursos de nível superior e pós-graduação

O Quadro 5 apresenta os cursos de nível superior⁹³ e de pós-graduação efetuadas pelos professores de Música da pesquisa.

Quadro 5: Etapas formativas realizadas pelos professores de Música e seus anos de conclusão.

Professores de musica	Formações realizadas/Ano de conclusão
Profa. Aline	Licenciatura em Música: Educação Musical/2009
Profa. Camila	Licenciatura em Música/2009
Profa. Carla	Licenciatura em Música/2006 Especialização em Arte-Educação/2010
Profa. Denise	Educação Artística: Licenciatura Plena em Música/2005
Profa. Elisa	Licenciatura em Educação Artística/1995 Especialização em Ensino de Música e Artes Intergradadas/2005 Mestrado em Educação/ em andamento
Profa. Emília	Licenciatura Plena em Educação Artística - Habilitação em Música/1997
Profa. Júlia	Licenciatura em Educação Artística: Habilitação em Música/1991
Profa. Laura	Música Licenciatura/2008

⁹³ As nomenclaturas dos cursos de licenciatura e as abordagens das áreas de artes nos mesmos foram identificados por meio das narrativas dos professores de Música participantes da pesquisa e da consulta de seus históricos escolares. Tais documentos foram solicitados no momento de confirmação da inscrição na proposta de formação continuada a distância junto ao Portal dos Professores.

	Especialização em Arte-Educação/2003 Mestrado em Educação/ em andamento
Profa. Michele	Licenciatura em Educação Artística: Habilitação em Música/1999
Profa. Nicole	Magistério (curso em nível médio) Licenciatura em Música/2006 Especialização em Educação e Novos Paradigmas/ 2009
Profa. Patrícia	Licenciatura em Educação Artística - Música/1985 Bacharelado em Direito/ 1984 Especialização em História da Arte/ 1984 Mestrado em Educação/ 2006
Profa. Regina	Música – Habilitação em Educação Musical e Licenciatura/2010 Bacharelado em piano/1996 Especialização em Educação Especial/2007 Especialização em Psicopedagogia Clínica/2009
Prof. Silas	Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música/1995 Bacharelado em Violão/1995 Especialização em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar/2006 Especialização em Psicopedagogia/ 2008

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 5 é possível visualizar que os docentes Laura, Regina e Silas realizaram curso de licenciatura e bacharelado na área da Música. Esses docentes assumem ter efetuado cursos de bacharelado em função de seus interesses iniciais em investir na área interpretativa da Música. Todos os demais professores de Música realizaram cursos de licenciatura em ênfase formativa na área da música.

As docentes Camila, Emília, Laura, Nicole, Patrícia e Regina indicam que a docência em Música parece ter sido uma opção consciente e ambicionada anteriormente ao ingresso nos cursos de licenciatura efetuados, demonstrando conhecerem o papel dos mesmos. As professoras Emília, Laura, Nicole, Patrícia e Regina já possuíam formação musical e experiências no ensino de Música antes de ingressarem nos cursos de licenciatura. Em suas narrativas, a entrada no curso foi motivada pela necessidade de conhecimentos diretamente relacionados ao ensino, os quais não se resumem somente aqueles da área da Música. Complementando, a Profa. Nicole mencionou que sua formação no curso de licenciatura ocorreu pela necessidade de uma formação em nível superior para continuar atuando como professora do Ensino Fundamental, tendo em vista as exigências legais ao exercício profissional docente. Todavia, sua escolha foi tomada com consciência e convicção, uma vez que declara gostar de ensinar e tem ligação e predileção à área da Música concomitantemente.

As narrativas docentes revelam que a escolha pela formação em cursos de licenciatura nem sempre aconteceu vinculada à intenção de se tornar professor de Música. A opção pelo curso de licenciatura, pelos professores Aline, Denise, Elisa, Júlia, Michele e Silas foi justificada pelo gosto pela área da Música e pelo interesse no aprofundamento dos conhecimentos teóricos e práticos musicais. As professoras Aline, Denise e Michele revelam que o entendimento do papel do curso e a descoberta da vocação para a docência sucedeu

somente ao longo dos cursos realizados, quando tiveram a oportunidade de desenvolver ações práticas de ensino.

Os motivos pelos quais as discentes optam pelo curso de licenciatura foram também investigados por Prates (2004). A pesquisadora constatou que a escolha pelo curso de licenciatura em Música da UFRGS pela totalidade dos calouros não ocorreu pelo desejo da docência em Música, mas pelo gosto e prazer no envolvimento com essa área. Os motivos iniciais que justificam a inserção no curso de licenciatura pelos professores Aline, Denise, Elisa, Júlia, Michele e Silas e dos participantes da pesquisa de Prates (2004) revelam o desconhecimento do papel dos cursos de licenciatura em Música, e, possivelmente, certa despreocupação quanto à futura atuação profissional na área por parte desses estudantes. Os resultados desta pesquisa, assim como os de Prates (2004), apontam a precisão de maior acesso dos jovens sobre as informações com relação às profissões existentes e pretendidas.

As nomenclaturas dos cursos de licenciatura efetuados pelos professores de Música da pesquisa foram identificadas e apontadas no Quadro 5. A diversidade de nomenclaturas encontradas apontam que há cursos realizados pelos professores participantes desta pesquisa que apresentam a expressão “educação artística” em sua nomenclatura, mas efetuam a formação unicamente da música e do seu ensino. Ainda, há outros cursos com o título de licenciatura específica “em Música” que, por algum tempo dessa formação, abordam, com característica polivalente, outras áreas artísticas. O uso dessas expressões por si só não revelam as áreas de artes abordadas nos cursos de licenciatura.

Vale destacar que, na atualidade, o reconhecimento de que existe docentes com formação em cursos de licenciatura com nomenclaturas e características distintas é importante, uma vez que o desconhecimento desse fato podem gerar confusões e problemas na elaboração de editais de concursos públicos e/ou no processo de contratação desses profissionais. Como ressalta Arroyo (2004) ao apresentar e discutir alguns editais de concurso para professores de arte:

Um exemplo desse problema envolvendo a não inclusão de profissionais em editais de concurso para professores em decorrência do nome dos cursos nos quais se formaram ocorreu em Jaboatão do Guararapes, município vizinho a Recife, conforme relato recebido via comunicação eletrônica. Lá o edital do concurso público para professor de Educação Artística trazia no programa também o conteúdo de música, mas os profissionais titulados nos cursos de licenciatura em música, por exemplo, o oferecido pela Universidade Federal de Pernambuco, ficaram impedidos de se inscrever para as provas. (ARROYO, 2004, p. 32).

O Quadro 6 apresenta informações com relação as áreas artísticas tratadas nos cursos.

Quadro 6: Cursos de licenciatura realizados, instituições responsáveis e áreas das artes tratadas.

Nomenclatura dos cursos de licenciatura	Instituição de obtenção do título	Áreas artísticas tratadas nos cursos	Professores
Licenciatura em Música: Educação Musical	Universidade Federal de São Carlos (São Carlos – SP)	Enfatiza o estudo da Música e do seu ensino.	Profa. Aline
Licenciatura em Música	Universidade Estadual de Ponta Grossa (Ponta Grossa – PR)	Enfatiza o estudo da Música e do seu ensino.	Profa. Camila
	Universidade Estadual de Ponta Grossa (Ponta Grossa – PR)	Visão geral de todas as áreas artísticas, mas com foco maior na área de Música.	Profas. Carla e Nicole ⁹⁴
Educação Artística – Licenciatura Plena em Música	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal- RN)	Visão geral de todas as áreas artísticas, mas com foco maior na área da Música	Profa. Denise
Licenciatura em Educação Artística	Instituto de Artes da Universidade de Brasília	Enfatiza o estudo da Música e do seu ensino	Profa. Elisa
Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música	Universidade Federal do Mato Grosso (Cuiabá - MT)	Visão geral de todas as áreas artísticas, mas com foco maior na área de Música.	Profa. Emília
Licenciatura em Educação Artística: Habilitação Música	Universidade do Estado de Santa Catarina (Florianópolis – SC)	Visão geral de todas as áreas artísticas, mas com foco maior na área de musica.	Profas. Júlia e Michele
Música Licenciatura	Universidade Estadual do Ceará (Fortaleza-CE)	Enfatiza o estudo da Música e do seu ensino.	Profa. Laura
Licenciatura em Educação Artística: Música	Faculdade de Música Palestrina (Porto Alegre-RS)	Enfatiza o estudo da Música e do seu ensino.	Profa. Patrícia
Música – Habilitação em Educação Musical e Licenciatura	Universidade Sagrado Coração (Baurú- SP)	Enfatiza o estudo da Música e do seu ensino.	Profa. Regina
Licenciatura em Educação Artística Primeiro Grau – Habilitação Música	Universidade de Ribeirão Preto (Ribeirão Preto- SP)	Enfatiza o estudo da Música e do seu ensino.	Prof. Silas

Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio dos dados apresentados nos Quadros 5 e 6, constato que os cursos de licenciatura com habilitação em Música realizados pelos docentes apresentam diferentes configurações, oscilando entre a do profissional com formação específica ao ensino musical e a do profissional com formação mais aprofundada em música e elementar das demais áreas artísticas.

4.1.3 Da escolha e aprendizagem da docência em Música

A realização de experiências de ensino musical antes e/ou durante seus processos formativos em cursos de licenciatura e/ou bacharelado em Música é averiguada nas narrativas dos professores Carla, Emília, Laura, Michele, Nicole, Patrícia, Regina e Silas. Os

⁹⁴ Essas docentes mencionam que posteriormente suas formações nesse curso, o mesmo sofreu uma alteração em sua proposta curricular. Nela, a ênfase dada nas áreas artísticas não foi mais a mesma.

professores Carla, Emília, Patrícia e Silas ensinaram instrumentos musicais de seus domínios de modo particular. As professoras Emília e Michele lecionaram em escolas de Música. A Profa. Laura atuou em escolas de Ensino Fundamental privado, uma organização não governamental e, também, em projetos de extensão universitários. Além da Profa. Laura, as professoras Michele e Regina ensinaram Música em uma escola privada de Ensino Fundamental. Ainda, o Prof. Silas atuou como professor de Música em escolas de educação básica, como instrutor de banda. As professoras Aline, Camila, Denise, Elisa e Júlia se destacam por iniciarem a regência de aulas de Música nos estágios obrigatórios dos cursos de licenciatura. Foi somente após essa etapa formativa que assumiram o cargo de professor em escolas de educação básica.

Os relatos dos professores revelam que suas experiências no ensino de Música despertaram o gosto e a identificação de suas vocações profissionais para a docência. Entre os docentes, apenas o Prof. Silas explicou que a sua escolha pela docência na educação básica ocorreu por sua satisfação pessoal e, ainda, como uma alternativa à baixa remuneração como músico. A opção pela docência em Música em escolas de educação básica parece ter sido feita de modo consciente pelos professores de Música, considerando majoritariamente a identificação de suas vocações profissionais.

Para a totalidade dos professores da pesquisa, é principalmente por meio da prática profissional nas escolas que a aprendizagem da docência tem ocorrido. Ainda, nesse tipo de aprendizagem, os professores reconhecem a importância dos cursos de licenciatura realizados, uma vez que lhes oportunizaram conhecimentos musicais e pedagógicos importantes ao ensino de Música. Embora a aquisição de conhecimentos dessas naturezas tenha sido obtida nesses cursos, não são todos os docentes que se apresentaram satisfeitos com a formação recebida. Os professores Aline, Camila, Denise, Emília, Júlia, Michele, Silas criticam os cursos de licenciatura por apresentarem abordagens formativas distantes das realidades escolares, uma vez que se sentiram despreparados ao ensino ao ingressar na carreira docente na educação básica. Para ilustrar, destaco as narrativas dos docentes Denise e Michele:

Meu curso na Universidade (1999-2005) era muito focado nas teorias musicais e utopias educacionais. Tive professores excelentes, mas também tive docentes que deixaram muito a desejar. Por ser um curso antigo, o currículo não era compatível com a realidade das escolas, principalmente as públicas, tudo era muito utópico, irreal e teórico, não havia vivências direcionadas, era tudo muito superficial infelizmente. (Atividade 4, Profa. Denise, p. 50).

O grande ponto negativo é que percebo o quanto o curso estava longe da realidade das escolas, da realidade da sala de aula e suas múltiplas possibilidades e impossibilidades também. [...] (Atividade 4, Profa. Michele, p. 55).

As opiniões dos professores de Música ratificam a posição de Souza (1997) sobre a questão, que afirma:

A tese que eu defendo é de que a formação do futuro profissional em música, nos cursos de licenciatura, não condiz com a realidade que ele vai encontrar nas escolas e que por isso é preciso mudar e inovar. Há indícios já suficientemente seguros de que a Universidade está preparando de uma forma diferente do que se precisa lá fora. [...] (*Ibidem*, p. 19).

Assim, as queixas dos docentes acabam por sinalizar a necessidade da formação nos cursos de licenciatura acontecer mais próxima aos profissionais da educação e às práticas de ensino escolar, inclusive, com a finalidade de diminuir ou evitar o choque com a realidade da atuação profissional na educação básica pelos futuros professores de Música. Melo (2000) faz uma consideração sobre a formação teórica e prática dos professores em cursos de licenciatura bastante pertinente e que vai ao encontro das observações dos docentes sobre seus processos formativos.

Uma das relações entre teoria e prática na formação do professor deve ocorrer na área de conhecimento especializado. Ora, se no futuro será necessário que o professor desenvolva em seus alunos a capacidade de relacionar a teoria à prática, é indispensável que, em sua formação, os conhecimentos especializados que o professor está constituindo sejam contextualizados para promover uma permanente construção de significados desses conhecimentos com referência a sua aplicação, sua pertinência em situações reais, sua relevância para a vida pessoal e social, sua validade para a análise e compreensão de fatos da vida real. (MELO, 2000, p.101).

A crítica efetuada pelos docentes da pesquisa sobre a relação teoria e prática em seus processos formativos em cursos de licenciatura é bastante próxima também aos resultados da pesquisa de Machado (2003). Essa pesquisadora, ao investigar a visão dos professores de Música sobre suas formações profissionais, constatou que 50% dos docentes, que possuíam formação em curso de licenciatura com habilitação em Música, declaram o distanciamento entre a teoria e as práticas de ensino de Música como algo negativo em seus processos formativos.

As professoras Carla, Elisa, Laura, Nicole, Patrícia e Regina não tecem quaisquer comentários sobre a distância entre a proposta dos cursos de licenciatura realizados e a realidade educativa. É interessante lembrar que as professoras Carla, Laura, Nicole, Patrícia e Regina já atuavam no ensino musical antes mesmo do ingresso no curso de licenciatura. Talvez, esse fato indique que os conhecimentos requeridos pelos outros

professores não foram demandados por essas docentes por já possuírem algumas experiências no ensino e conhecerem parte da realidade educativa em um ou mais contextos de ensino. Ou então, que os cursos realizados oportunizaram efetivamente a aproximação com a realidade educacional, uma vez que as docentes se demonstraram satisfeitas com os mesmos.

As professoras Aline, Carla, Denise, Elisa, Júlia, Laura, Michele, Nicole e Patrícia mencionam que as suas aprendizagens da docência foram também influenciadas pelas vivências que tiveram enquanto alunas, com os bons exemplos de professores que conviveram durante suas trajetórias formativas, incluindo em cursos de licenciatura. As professoras Elisa e Laura frisam que os maus exemplos de alguns professores serviram também de lição para que não cometessem os mesmos erros desses profissionais em seus processos de ensino de Música. As professoras Elisa, Laura e Michele destacam que a convivência com os bons profissionais da área, em locais fora da escola, ao longo de suas atuações profissionais tem sido importante ao aprimoramento de sua prática de ensino. Ainda, as professoras Carla, Elisa, Júlia, Laura ressaltam as trocas de informações e de materiais com colegas de área de Educação Musical em seus processos de aprendizagem da docência em Música. A Profa. Michele acrescenta o trabalho em grupo com seus colegas da escola, uma vez que nem sempre é possível resolver as dificuldades que se depara sozinha. Assim, a aprendizagem da docência é afetada pelas experiências efetuadas pelas professoras, não se resumindo ao período de formação em nível superior, o que inclui os exemplos diversos dos profissionais que puderam ter contato.

As professoras Aline, Carla, Denise, Laura, Michele e Patrícia reconhecem que os seus processos de aprendizagem da docência sofreram influência também do relacionamento que procuram manter com os alunos durante o ensino de Música nas escolas, afirmando que aprendem também com os mesmos. Como a Profa. Denise ilustra: “Independente do tempo de docência, sempre há algo novo que devemos aprender e, muitas vezes, esse aprendizado vem do nosso aluno, fazendo com que a nossa relação com eles e a nossa docência se torne cada vez melhor.” (Atividade 5, Profa. Denise, p. 73).

As professoras indicam que os retornos dados pelos alunos ao longo das aulas – por meio de seus comportamentos e/ou formas de comunicação e/ou de seus aprendizados e/ou interesses nas aulas – as auxiliam nas avaliações das propostas de ensino para melhor atender as expectativas e necessidades formativas dos estudantes. É com preocupação semelhante a das docentes que Libâneo (1994) coloca que:

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As

respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem também para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades. (*Ibidem*, p.250).

Assim sendo, em suas atuações profissionais, as professoras não só ensinam, mas aprendem a como ensinar e ser professoras na observação e interação com os alunos, num processo de troca constante, cuja relação pode ser caracterizada como uma “rua de mão dupla” (SIQUEIRA, 2003, 98). Possivelmente, por estarem atentas às respostas diversas dos alunos nas aulas, bem como aos seus perfis e vivências, as professoras Emília e Júlia entendem que aquilo que propõem para uma turma pode não funcionar para outra.

Os docentes da pesquisa entendem que para o desempenho da função docente em escolas de educação básica são demandados alguns conhecimentos além daqueles obtidos em cursos de graduação. Por esse motivo, a grande maioria dos professores - Camila, Denise, Elisa, Júlia, Laura, Michele, Patrícia, Regina e Silas - menciona participar, sempre que possível, de cursos de curta duração simultaneamente a suas práticas profissionais nas escolas. Ainda, como reflexo dessa constante busca por conhecimentos, os professores Camila, Elisa, Emília, Laura, Nicole, Patrícia, Regina e Silas efetuaram um ou mais cursos de especialização em diversas áreas, como Educação, Educação Especial, Gestão Educacional, Psicopedagoga, Arte-Educação e Música, entre outros. A formação em nível de mestrado também é constatada nas narrativas das docentes Elisa, Laura e Regina.

Todos os professores de Música reconhecem que a aprendizagem da docência é um processo complexo e atrelado às demandas dos alunos e das escolas onde atuam. Sendo a escola uma instituição em constante mudança, exige de seus profissionais disposição para aprender sempre. Machado (2003), ao investigar as competências docentes necessárias ao ensino musical no Ensino Fundamental e Médio, verificou que a competência de “manter-se em continuado processo de formação profissional” é requerida aos professores de Música da educação básica. As narrativas dos professores participantes desta pesquisa citados vão ao encontro com essa competência.

4.2 Da atuação profissional dos professores de Música nos anos finais do Ensino Fundamental em redes públicas e privadas de ensino

Os professores de Música atuam nos anos finais do Ensino Fundamental em instituições pertencentes às redes municipais, estaduais e privadas de ensino. O Quadro 7

mostra a distribuição dos docentes nessas redes, considerando, ainda, suas localizações em diferentes cidades, estados e regiões brasileiras.

Quadro 7: Distribuição dos professores de Música nas diferentes redes de ensino e regiões brasileiras.

Rede de ensino	Professores	Cidades e Estados	Percentuais das regiões do país dos professores em cada rede de ensino
MUNICIPAL	Profa. Denise	Natal – RN	Nordeste 40% Sudeste 20% Sul 40%
	Profa. Laura	Fortaleza - CE	
	Profa. Michele	Florianópolis – SC	
	Profa. Patrícia	Porto Alegre – RS	
	Prof. Silas	São Sebastião – SP	
ESTADUAL	Profa. Aline	Mogi Guaçu – SP	Nordeste 14% Centro oeste 14% Sudeste 29% Sul 43%
	Profa. Carla	Ponta Grossa – PR	
	Profa. Denise	Natal – RN	
	Profa. Elisa	Goiânia – GO	
	Profa. Emília	São Paulo – SP	
	Profa. Júlia	Porto Alegre – RS	
	Profa. Nicole	Castro – PR	
PRIVADA	Profa. Camila	Ponta Grossa – PR	Sudeste 33% Sul 67%
	Profa. Nicole	Castro – PR	
	Profa. Regina	Bauru – SP	

Fonte: Elaborado pela autora.

A apresentação de informações sobre a atuação docente de distintas localidades e regiões é bem-vinda nesta pesquisa, pois pode indicar se existe ou não diferenças no exercício profissional da docência e nas características do ensino de Música nas escolas e redes de ensino. Algumas informações sobre a atuação dos professores de Música nos anos finais do Ensino Fundamental são apresentadas no Quadro 8.

Quadro 8: Características da atuação dos professores de Música nos anos finais do Ensino Fundamental.

Redes de ensino	Professores	Carga horária semanal de trabalho	Número de escolas que lecionam	Anos e quantitativos de turmas e de alunos atendidos nas escolas	Períodos de aula por turma na semana	Áreas artísticas tratadas nas aulas
MUNICIPAL	Profa. Denise	20h	1	5º, 6º e 7º anos, num total de 12 turmas com uma média de 37 alunos cada.	2	Música e Artes Visuais.
	Profa. Laura	25h	1	6º, 7º, 8º e 9º anos, num total de 8 turmas com uma média de 37 alunos cada.	2	Música, Artes Visuais e, muito pouco, Dança.
	Profa. Michele	40h	2	5º, 6º, 7º e 8º anos, num total de 13 turmas com uma média de 35 alunos cada.	3 para os 6º anos e 2 para os anos restantes	Música.
	Profa. Patrícia	30h	1	7º, 8º e 9º anos, num total de 10 turmas com uma média de 33 alunos cada.	2	Música.
	Prof. Silas	40h	1	6º, 7º, 8º e 9º anos, num total de 17 turmas com uma média de 25 alunos cada.	2	Música, Artes Visuais, Teatro e Dança.
ESTADUAL	Profa. Aline	20h	1	6º anos, num total de 2 turmas, com uma média de 30 alunos cada.	2	Música, Artes Visuais, Teatro e Dança.
	Profa. Carla	32h	1	7º e 8º anos, num total de 5 turmas, com uma média de 35 alunos cada.	2	Música, Artes Visuais, Teatro e Dança.
	Profa. Denise	30h	1	8º e 9º anos, num total de 12 turmas, com uma média de 40 alunos cada.	2	Música e Artes Visuais.
	Profa. Elisa	20h	1	6º, 7º, 8º e 9º anos, num total de 9 turmas, com uma média de 30 alunos cada.	1	Música.
	Profa. Emília	20h	1	7º, 8º e 9º anos, num total de 7 turmas, com uma média de 35 alunos cada.	2	Música, Artes Visuais, Teatro e Dança.
	Profa. Júlia	20h	1	6º, 7º, 8º e 9º anos, num total de 9 turmas, com uma média de 35 alunos cada.	2	Música e Artes Visuais.
	Profa. Nicole	20h	1	6º, 7º, 8º e 9º anos, num total de 8 turmas, com uma média de 25 alunos cada.	2	Música, Artes Visuais, Teatro e Dança.
PRIVADA	Profa. Camila	34h	1	5º e 6º anos, num total de 4 turmas, com uma média de 26 alunos cada.	2	Música, Artes Visuais, Teatro e Dança.
	Profa. Nicole	10h	1	6º e 9º anos, num total de 4 turmas, com uma média de 25 alunos cada.	2	Música, Artes Visuais, Teatro e Dança.
	Profa. Regina	25h	1	6º, 7º, 8º e 9º anos, num total de 6 turmas, com uma média de 20 alunos cada.	1	Música.

Fonte: Elaborado pela autora.

As informações do Quadro 8 se remetem apenas à atuação dos docentes nos anos finais do Ensino Fundamental. Desse modo, a carga horária indicada pode não condizer com a quantidade total real de horas trabalhadas pelos professores de Música na educação básica, já que alguns atuam em outras etapas de ensino. Além de atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental, as professoras Denise e Elisa também trabalham nos anos iniciais do mesmo nível de ensino, e a Profa. Patrícia, na Educação Infantil e em uma escola de específica de Música de sua propriedade; a Profa. Regina, por sua vez, na Educação Infantil, e as professoras Carla, Emília e Júlia lecionam para os primeiros e segundos anos do Ensino Médio. Somente os docentes Aline, Laura, Michele e Silas ensinam unicamente para os anos finais do Ensino Fundamental. Assim sendo, a atuação profissional semanal dos professores em escolas de educação básica apresenta uma carga horária bastante elevada, podendo abranger mais de uma instituição de ensino. Sobre o que enfrenta em sua atuação profissional, a Profa. Elisa comenta: “eu gostaria mesmo era a possibilidade de trabalhar numa só escola. Viver a realidade de várias escolas não é fácil [...]” (Atividade 12, Profa. Elisa, p. 31).

De acordo com os professores da pesquisa, suas cargas horárias de trabalho semanais são extensas em razão, principalmente, de seus baixos salários. Os docentes da pesquisa se sentem insatisfeitos com as remunerações recebidas por suas atuações profissionais na educação básica. Durante a proposta formativa efetuada, verifiquei comentários dos professores sobre o assunto. Dentre eles, ressalto as colocações das professoras Laura e Patrícia:

Eu estou lotada [em] somente 100 horas [mensais] e ainda tenho tempo para planejar em casa, mas muitos [colegas] trabalham 300 horas e não conseguem planejar as aulas porque não têm tempo. A prefeitura fez um reajuste e agregou com a regência um pouco mais de R\$ 1.900,00 bruto. Ela faz propaganda na mídia dizendo que paga mais que o piso, sendo [...] o salário dos professores de aproximadamente R\$ 2.300,00. [...] Muitos professores estão pedindo afastamento e tentando investir em outras áreas. Não é fácil ser professor com essa realidade. Mas estamos na luta! Eu ainda não desisti (risos). [...]. (Atividade 12, Profa. Laura, p. 67).

Fico triste ao pensar na situação do estado do Rio Grande do Sul, que paga tão mal seus professores, e na situação de outros professores de outras cidades e regiões do Brasil, que são muito mal remunerados [...]. (Atividade 16, Profa. Patrícia, p. 6).

Gatti e Barreto (2009) revelam que o salário dos professores no Brasil é um dos piores do mundo e que as remunerações dos docentes são baixas se comparadas com as de outros profissionais com formação em nível superior. Concluíram, ainda, que a remuneração docente é desigual nos distintos níveis de ensino e nas diferentes regiões brasileiras e redes de ensino.

Graças à necessidade de uma melhor renda salarial, as extensas jornadas de trabalho geram sobrecarga aos docentes, o que, de acordo com Sampaio et al. (2002), pode comprometer a qualidade de suas atividades didáticas. Os participantes da pesquisa expõem que, em função da quantidade de horas/aulas que ministram, eles diariamente apresentam dificuldades para elaborar planejamentos de ensino em seus locais de trabalho, sozinhos ou com outros colegas, optando por desenvolver essa e outras tarefas, como a correção de trabalhos e provas, em suas residências em horários extras e nos finais de semana. A Profa. Elisa conta parte da sua rotina:

Na escola estadual eu recebo por 20 horas e tenho que dar 14 aulas. Como eu dou seis aulas por manhã, isso me consome duas manhãs inteiras, mais duas aulas de outra manhã; os planejamentos são feitos em casa. Na escola particular [onde leciona para os anos iniciais do Ensino Fundamental] recebo por hora aula míseros 11 reais mais 5,50 reais da hora-atividade. Lá, leciono 16 aulas e planejo em casa. Trocando em miúdos, planejo minhas aulas nas horas vagas, ou seja, à noite e nos finais de semana. (Atividade 12, Profa. Elisa, p. 30).

As amplas cargas horárias de trabalho semanal dos docentes podem acarretar o isolamento dos docentes em razão da carência de tempo para conviverem com os demais profissionais nas escolas. Ainda, as professoras Elisa e Laura mencionam que a sobrecarga de trabalho que enfrentam tem afetado seus processos de desenvolvimento como profissionais, uma vez que isso as impede de participar de ações formativas contínuas. A Profa. Elisa narra: “[...] sinto que para nos mantermos atualizados é demandado muito tempo [que não temos]. Por conta de nossos salários serem sempre pequenos, trabalhamos em dupla quando não em tripla jornada.” (Atividade 11, Profa. Elisa, p. 15). Nos contextos escolares em que os docentes atuam, nenhum deles assume funções outras que não a de professor. Possivelmente, isso pode acontecer pela falta de tempo e disposição deles para assumirem outras responsabilidades, além daquelas vinculadas diretamente ao ensino. Como destacam Sampaio et al. (2002):

Independentemente da causa, a dupla ou tripla jornada, com certeza, compromete o desempenho do professor, pois concorre com outras atividades que exigem tempo adicional para docência: planejamento das atividades em sala de aula, disponibilidade para oferecer atendimento ao aluno e atividades administrativas relacionadas à escola. (*Ibidem*, p. 112).

Uma informação importante apresentada no Quadro 8 é com relação ao quantitativo de alunos atendidos nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Sobressai o fato de na região nordeste haver um maior número de alunos por turma em escolas públicas e de as privadas na região sul e sudeste apresentarem quantitativos menores de alunos por

turma. De acordo com Sampaio et al. (2002, p. 114), tendo como embasamento o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), as regiões norte e nordeste têm maiores médias de alunos por turma, principalmente, graças à busca pelos órgãos governamentais de reduzir os custos da educação e por entenderem que a remuneração dos docentes é o que mais incide nos gastos efetuados. Esses autores expõem, ainda, que, de acordo com dados do Saeb, as escolas privadas apresentam efetivamente uma relação menor de alunos por turma. Logo, as informações apresentadas nesta pesquisa confirmam essas desigualdades entre as realidades das instituições públicas e privadas de ensino.

Como o Quadro 8 expôs, na maioria das redes de ensino, a disciplina de arte acontece em dois (2) períodos de aulas semanais por turma, atendendo minimamente àquilo que é proposto pelos documentos governamentais. Porém, verifico que, excepcionalmente, nos sextos anos do Ensino Fundamental das escolas municipais de Florianópolis, a disciplina de arte ocorre em três (3) períodos de aulas semanais por turma. A Profa. Michele não explicou o motivo dessa diferença com relação aos outros anos escolares, mas, talvez, isso aconteça em razão da transição dos estudantes dos anos iniciais para os anos finais de ensino do fundamental e da necessidade de uma aprendizagem mais intensa dos conteúdos de arte, incluindo os de música, nessa nova etapa de escolarização. Essa hipótese pode ser respaldada nos resultados da pesquisa de Figueiredo e Rosa (2008) sobre a proposta curricular do município de Florianópolis. Segundo os pesquisadores, ainda que haja menção do ensino das artes nos anos iniciais, “no documento analisado não são encontradas referências sobre a existência efetiva do ensino da música” nessa etapa de ensino (*Ibidem*, p. 7). Essa constatação dos autores pode explicar a maior ênfase dada ao ensino de Arte, entre eles o de Música com professores específicos, nos sextos anos finais do Ensino Fundamental nessa rede de ensino.

Além disso, averigüei que a Profa. Elisa leciona apenas em um período semanal de aula de Música para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. A docente esclarece que a quantidade de aulas de Música por turma é determinada pela direção escolar e aumentará para dois (2) períodos de aula semanais a partir do próximo ano letivo.

[...] Aqui no estado é obrigatório acontecer três aulas de área artística por semana, não interessa qual. Se a diretora quiser por uma aula de Artes Visuais, uma de Música e uma de Dança, a diretora pode. Eu até já conversei com a minha diretora. No ano que vem [2012] eu vou ter duas aulas de música por semana. (Skype, 8 de setembro, Profa. Elisa, p. 6).

Na atualidade, na escola da Profa. Elisa, os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, além do período semanal de aula de Música, têm acesso a dois outros períodos de aula de outras áreas artísticas, com diferentes professores nessa escola.

Entre os docentes, verifiquei três (3) situações singulares ou atípicas de atuação profissional nos anos finais do Ensino Fundamental, as quais podem interferir nos resultados dos indicadores de desenvolvimento profissional da docência. A Profa. Laura se apresenta em seu primeiro ano de atuação profissional nos anos finais do Ensino Fundamental, apesar de ter uma experiência docente de um pouco mais de onze (11) anos em outras etapas de ensino. A da Profa. Michele se encontra em seu primeiro ano de atuação profissional em duas novas instituições de ensino municipais de Ensino Fundamental. Essa docente foi transferida de outra unidade escolar municipal, em que há nove (9) anos no ensino de Música. A atuação da Profa. Michele em duas escolas, uma de manhã e outra de tarde, acontece a fim de completar sua carga horária de trabalho semanal de 40 horas. Ainda a Profa. Regina se apresenta atuando há cerca de um ano em uma nova escola privada, atendendo alunos do Ensino Fundamental.

Todos os professores da pesquisa lecionam Música por meio do componente curricular arte nas instituições de ensino públicas e privadas, atendendo à lei n. 11.769/2008. Em seus relatos, não constatei a existência de disciplinas diferenciadas para o ensino de Música nas escolas. Como aparece no Quadro 8, a abordagem dos conteúdos de Música não é exclusiva na disciplina de arte nas propostas de ensino da maioria dos docentes. O ensino de Música e de outras áreas artísticas pelas professoras Carla, Denise, Júlia, Laura e Nicole é realizado porque elas entendem que têm domínio dos conhecimentos dessas áreas.

Nesta pesquisa, as professoras Carla, Denise, Emília, Nicole e Júlia tiveram algum contato com outras áreas artísticas durante suas formações em cursos de licenciatura. Cabe ressaltar que a Profa. Júlia, além da formação elementar recebida nessas áreas em nível superior, participou de ações formativas contínuas na área de Artes Visuais desde o início da carreira docente. Além dela, as docentes Denise e Laura mencionaram dominar alguns conhecimentos da área de Artes Visuais, os quais foram adquiridos em outras vivências que não nos cursos de licenciatura. A Profa. Denise relata que realizou um curso de 180 horas em história da arte, além de estudar por conta própria história geral e do Brasil. A Profa. Laura expõe que anteriormente ao curso de licenciatura concluiu um curso técnico na área de edificações, com o qual aprendeu a desenhar e pintar, além de estudar história da arte.

Nas narrativas das professoras Carla, Denise, Emília, Nicole e Júlia não há qualquer cobrança por parte da direção escolar sobre os conteúdos de artes a serem ensinados nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo apenas comum a requisição de apresentações musicais. Contudo, a docente Denise necessita seguir as orientações do seu município quanto às áreas de conhecimento artístico a serem ensinadas a cada ano escolar. A Profa. Denise esclarece:

[...] na rede municipal existe uma divisão de linguagens artísticas por séries/anos, orientada pela Secretaria Municipal de Educação de Natal, onde cada linguagem artística é focada em uma série do Ensino Fundamental. Por exemplo: nos primeiros, segundos e sextos anos a linguagem artística trabalhada são as Artes Visuais, *nos terceiros e sétimos anos é a música*, nos quartos e nonos anos é o Teatro e nos quintos e oitavos anos é a Dança. [...]. (Atividade 12, Profa. Denise, p. 12, grifos da própria professora).

De acordo com a explicação da docente, os conteúdos de Música aparecem previstos apenas no sétimo ano do Ensino Fundamental. Todavia, na prática real de ensino, a professora não cumpre totalmente o estipulado pela Secretaria Municipal de Educação de Natal, como relata:

[...] na escola da rede municipal possui uma carga horária semanal de 20 horas. Trabalho pela tarde com uma turma de quinto ano (quarta série) lecionando Artes Visuais e Música (duas horas semanais), uma turma de sexto ano ministrando história da arte (duas horas semanais) e quatro turmas de sétimo ano lecionando Música (oito horas semanais), totalizando seis turmas. [...]. (Atividade 12, Profa. Denise, p. 10).

Como constatado, a docente ensina prioritariamente os conteúdos das áreas de Música e Artes Visuais em suas aulas. O fato de o ensino das áreas de Dança e Teatro não ser desenvolvido pela docente ocorre pela falta de domínio desses conteúdos por ela, bem como pela predileção pelas áreas que dão ênfase na disciplina de arte. A Profa. Denise na escola estadual mantém o mesmo padrão do ensino que a docente concretiza na escola municipal, lecionando Música ou Artes Visuais, como conta:

Na escola estadual trabalho pela manhã, com uma carga horária semanal de 30 horas, onde ministro aulas de história da arte nos oitavos anos em oito horas semanais (quatro turmas) e aulas de Música nos nonos anos, em 16 horas semanais (oito turmas), totalizando 12 turmas. (Atividade 12, Profa. Denise, p. 10).

A docente afirma que, embora ensine os mesmos conteúdos nas escolas municipal e estadual, seus planejamentos ao ensino de arte são distintos porque considera o perfil dos alunos que atende, os materiais didáticos e equipamentos que tem à disposição em cada estabelecimento de ensino.

As professoras Carla e Nicole consideram em suas propostas de ensino as orientações dos PCNs e das Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Secretaria do Estado do Paraná no ensino de arte. Como o próprio documento sugere, nas escolas estaduais, fica a cargo dos professores de arte a definição dos conteúdos das áreas artísticas a serem ensinados a cada ano, tendo em vista, inclusive, sua área de formação (PARANÁ, 2008).

Mesmo gozando a liberdade de escolha sobre qual área ensinar, essas docentes optam por abranger todas ou quase todas as áreas artísticas nos anos finais do Ensino Fundamental.

Como destacam:

Atualmente trabalho em apenas uma escola, tendo uma carga horária de 32 horas semanais. [...] As aulas de Música são aulas curriculares que ocorrem na disciplina de arte, com duas aulas semanais. Ainda não estou ensinando apenas o conteúdo de Música, em meu planejamento existe também o conteúdo de Artes Visuais e Teatro. (Atividade 12, Profa. Carla, p. 8).

Sou professora da disciplina de arte, na qual contemplo aulas de Música, Artes Visuais, Dança e Teatro. Para cada turma, as aulas ocorrem com duas aulas semanais. (Atividade 12, Profa. Nicole, p. 53).

A abordagem das áreas mencionadas acontece com segurança pelas docentes, haja vista os conhecimentos adquiridos sobre elas no curso de licenciatura em Música realizado, que foi o mesmo. A Profa. Carla declara sofrer com certa pressão da escola e dos alunos para que trate as outras áreas artísticas, além da Música, nas aulas. Isso acontece pelo fato de o concurso vestibular do estado do Paraná exigir tais conhecimentos aos candidatos.

Sobre isso ela conta:

Eu tenho liberdade para realizar o meu plano curricular, mas percebo que existe um interesse da escola e dos próprios alunos para que eu trabalhe também o conteúdo das outras áreas de arte devido aos alunos realizarem PSS (Processo Seletivo Simplificado), uma espécie de vestibular para ingressar na universidade estadual que aborda os conteúdos das outras áreas de arte. No projeto político-pedagógico da escola existe um discurso sobre as quatro áreas das artes – *Dança, Teatro, Música e Artes Visuais* – mas, de maneira geral, sem ter pontos específicos para Música. (Atividade 5, Profa. Carla, p. 50).

O ensino de Música é desenvolvido com exclusividade na disciplina de arte nas propostas de ensino das professoras Elisa, Michele, Patrícia e Regina. A ênfase no ensino dos conteúdos da Música por essas docentes acontece por determinações das redes de ensino ou das escolas em que atuam. O fato de as docentes Elisa, Michele, Patrícia e Regina lecionarem unicamente os conteúdos de Música nas escolas as valoriza como profissionais e garante maior espaço para que o ensino de Música seja ofertado aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, pois não precisam dividir o pouco tempo de aula com outras áreas artísticas. Nas redes de ensino em que as professoras Elisa, Michele e Patrícia atuam, todos os docentes são contratados para lecionar os conteúdos de suas áreas de formação.

Nas instituições de ensino das docentes Carla, Denise, Elisa, Júlia, Laura, Michele, Nicole, Patrícia e Regina, não há propostas curriculares estruturadas para o ensino

da Música e/ou das outras áreas de artes. Para ilustrar, destaco os relatos das professoras Laura e Michele:

Aqui no município de Fortaleza, eu não tenho conhecimento até hoje [da existência de alguma proposta curricular]. Eu estou direto na escola, e na coordenação nunca chegou nenhuma conversa sobre uma proposta curricular ou ementa para o ensino de arte, algo estruturado pela secretaria da educação. Eu não tenho conhecimento. (Skype, dia 8 de dezembro, Profa. Laura, p. 22).

A minha escola não tem uma proposta de ensino musical, especificamente. Atualmente estamos construindo uma proposta para a rede municipal [em] que eu trabalho, mas ainda não está pronta. (Atividade 15, Profa. Michele, p. 43).

A ausência de uma orientação curricular específica para o ensino de Música, e o das outras áreas artísticas, na disciplina de arte nas escolas torna imprecisa a atuação dos professores de Música, possibilitando que várias interpretações sejam feitas pelas direções escolares e pelos docentes sobre o que determina a legislação. É por isso que os professores de Música apresentam diferentes propostas à disciplina de arte nas escolas, mesmo aqueles que ensinam música com exclusividade.

A falta de uma proposta curricular para o ensino de Música nas escolas desobriga os professores de tratarem alguns conteúdos mínimos para os diferentes anos escolares, deixando-os livres para elaborar seus planos de ensino anualmente. Sobre a possibilidade de existir um plano nacional básico comum ao ensino de Música para a educação básica, os professores da pesquisa não apresentam uma única opinião. Os docentes Aline, Carla, Camila, Elisa, Regina e Silas acreditam que seria viável a construção de uma proposta dessa natureza desde que ela fosse flexível o suficiente para abarcar as diferenças existentes entre as realidades escolares, as demandas formativas dos alunos, as diferenças regionais brasileiras etc. Esses docentes destacam que, a partir da existência de uma base curricular comum ao ensino de Música escolar, o *status* da disciplina poderia mudar, assim como o reconhecimento profissional dos professores de Música nas escolas. Ilustrando, a Profa. Camila explica:

[...] acredito que isso seria o ideal, pois da mesma forma que as demais disciplinas possuem conteúdos específicos que devem ser cumpridos em cada ano letivo, a Música também deveria ser da mesma forma. Acredito que devemos, "num futuro não muito distante", fazer todos da equipe escolar (alunos, pedagogas, direção) saberem da importância da Música e considerá-la uma disciplina com conteúdos importantes e que "reprovam". (Atividade 11, Profa. Camila, p. 45).

Já os docentes Emília, Júlia, Laura, Nicole e Patrícia manifestam dúvidas sobre uma base curricular comum para o ensino de Música na educação básica ou são contra a

existência desta. As professoras entendem que não são todas as escolas que têm docentes com formação em Música. Para elas, em razão dessa e de outras grandes diferenças que poderiam existir nas escolas, seria muito difícil a implementação desse tipo de proposta. A Profa. Laura discorre sobre a questão:

Acredito que agora não seria ainda o momento adequado para padronizar o ensino da Música nas escolas brasileiras. Temos realidades bem distintas, o que poderia dificultar o desenvolvimento dos conteúdos abordados por um professor. Imagine uma escola cujos alunos tenham tido aulas de Música em todo o ensino básico e outra onde o ensino da Música passou a ser desenvolvido no Ensino Fundamental II [anos finais do Ensino Fundamental]. Se o conteúdo curricular fosse o mesmo para todas as escolas, possivelmente teríamos dificuldades em atingir todos os objetivos da proposta curricular. [...]. (Atividade 17, Profa. Laura, p. 92).

Distintamente dos docentes que não contam com propostas curriculares ao ensino de arte, os professores Aline, Camila, Emília e Silas as têm. Essas são apresentadas aos professores em forma de apostilas⁹⁵ para cada um dos anos finais do Ensino Fundamental, abrangendo as áreas de Música, Artes Visuais, Teatro e Dança. Para esses docentes, o ensino dos conteúdos das quatro áreas artísticas na disciplina de arte é feito por exigência de suas instituições, sendo-lhes permitida a complementação dos conteúdos e das atividades desses materiais. Em suas atuações profissionais nas escolas do estado de São Paulo, as professoras Aline e Emília assinalaram a existência de uma espécie de prestação de contas daquilo que ensinam dessas apostilas aos alunos.

[...] Ao final de cada bimestre, durante o conselho pedagógico, a diretora faz uma espécie de avaliação com cada professor, em que dizemos se os objetivos foram atingidos, quais faltaram ser desenvolvidos etc. Quando acontece de o conteúdo não ser totalmente contemplado (e foi o que ocorreu neste último bimestre), os conteúdos passam para o próximo. [...]. Como as atividades dos cadernos são voltadas para o desenvolvimento dessas competências e habilidades, fica muito mais fácil planejar as aulas seguindo este material. Mas o que costumo fazer é incorporar outros elementos como vídeos e material em PowerPoint que eu mesma monto de acordo com o assunto a ser trabalhado. (Atividade 11, Profa. Aline, p. 32-33).

A supervisora fica fiscalizando se usamos as apostilas! Eu também não gosto nem um pouco de ser polivalente, mas, na medida do possível, tento levar [as aulas] pra Música. (Chat, 11 de maio, Profa. Emília, p. 11).

A regulação do trabalho docente no sistema educacional aparece na atualidade como um reflexo da nova fase em que passa o capitalismo mundial. Nela, o Estado passa ser um avaliador, ao passo que outras instâncias menores – redes de ensino e escolas – ficam

⁹⁵ Os docentes Aline, Emília e Silas empregam as apostilas elaboradas e distribuídas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A Profa. Camila segue as apostilas específicas da rede privada de ensino em que trabalha.

responsáveis por orientar e criar estratégias para atingir as metas educacionais esperadas (MAUÉS, 2009). Nesse contexto, o “docente tem a obrigação de atingir tais resultados, sob pena de que a instituição ao qual está vinculado possa deixar de receber recursos, como uma forma de penalização” (*Ibidem*, p. 486).

Constato que, além das atividades curriculares, os professores Camila, Patrícia e Silas desenvolvem atividades extracurriculares não obrigatórias aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Estas compõem suas cargas horárias de trabalho semanal. A Profa. Camila desenvolve oficinas de canto coral e teatro, num total de quatro horas por semana. A Profa. Patrícia, em dez horas semanais, organiza uma prática musical coletiva com instrumentos musicais variados, que os alunos possuem e trazem para a escola, explorando ainda os recursos vocais. Já o Prof. Silas, em quatro horas semanais, ensina teclado, violão, flautas doces e escaletas para os estudantes, formando um grupo instrumental com alunos dos sextos e sétimos anos. Nenhum docente das redes estaduais desenvolve atividades extracurriculares de Música.

4.3 Dos espaços físicos, materiais didáticos e recursos tecnológicos disponíveis ao ensino de Música nas escolas

O Quadro 9 apresenta aquilo de que os professores de Música dispõem nas escolas municipais, estaduais e privadas ao ensino de Música nos anos finais do Ensino Fundamental.

Quadro 9: Resumo daquilo de que os professores dispõem nas escolas ao ensino de Música.

Rede de ensino	Professores	Espaço físico das aulas	Materiais didáticos da escola	Recursos tecnológicos da escola
MUNICIPAL	Profa. Denise	Sala de aula convencional.	Não há.	Sala de vídeo.
	Profa. Laura	Sala de aula convencional.	Não há.	Aparelho de vídeo, televisão, laboratório de informática, projetor multimídia.
	Profa. Michele (Atua em 2 escolas)	Escola 1 – Sala de aula convencional.	Pandeiro, tambor e lira.	Aparelho de som portátil.
		Escola 2 – Sala de música.	Pandeiros, tamborins, triângulos, tambores, violão e teclado.	Aparelho de som portátil.
	Profa. Patrícia	Sala de aula convencional.	Violão e teclado.	Aparelho de som, sala de vídeo com televisão, caixas de som e aparelho de DVD.
	Prof. Silas	Sala de aula convencional.	Flauta doce e violão. Apostilas.	Internet, projetor multimídia, CD, DVD, aparelho de som, televisão.
ESTADUAL	Profa. Aline	Sala de aula	Apostilas.	CD, DVD, sala de vídeo, projetor

		convencional.		multimídia.
	Profa. Carla	Sala de aula convencional.	Não há.	Laboratório de informática.
	Profa. Denise	Sala de música.	Flautas doces.	Aparelho de som e de DVD, data show e televisão.
	Profa. Elisa	Sala de aula convencional, mas conta com o auditório e a sala de livros.	Violões e um piano	Projeter multimídia.
	Profa. Emília	Sala de aula convencional.	Apostilas.	Aparelho de CD.
	Profa. Júlia	Sala de música.	Não há.	Computador, laboratório de informática.
	Profa. Nicole	Sala de aula convencional.	Não há.	Sala de informática.
PRIVADA	Profa. Camila	Sala de música.	Poucos instrumentos de percussão em condição precária. Apostilas.	Aparelho de som, laboratórios de informática e de vídeo.
	Profa. Nicole	Sala de aula convencional.	Não há.	Sala de informática, projetor multimídia, televisão, <i>pen drive</i> , DVD, rádio.
	Profa. Regina	Sala de aula convencional.	Poucos instrumentos de percussão em condição precária.	Aparelho de som portátil.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como mostra o Quadro 9, são poucos os professores de Música que têm espaços físicos diferenciados ao ensino de Música nos estabelecimentos de ensino. A Profa. Laura faz um comentário sobre a relevância desse tipo de ambiente no ensino musical:

[...] em uma sala específica podemos levar diversos materiais sonoros e deixar exposto em sala, estimulando os alunos a experimentar esses sons, criar coisas novas. [...] Fico feliz em saber que alguns dos professores têm melhores condições físicas para desenvolver as aulas de Música. Isso é bom porque nos motiva a continuar incomodando a direção da escola por um espaço apropriado. (Atividade 13, Profa. Laura, p. 64-65).

A existência de um espaço físico apropriado ao ensino de Música é ansiada por todos os professores de Música da pesquisa que não o têm. Um dos motivos para ele não existir é o fato de a produção sonora nas aulas de Música, em ambientes convencionais de ensino, perturbar o desenvolvimento de outras aulas/disciplinas no espaço escolar. Sobre isso a Profa. Aline conta:

Alguns professores em minha escola também não gostam muito do "barulho" da aula de Música. Em uma das minhas aulas estava produzindo sequências rítmicas utilizando palmas, batidas com os pés e outros sons. Fomos interrompidos por um professor que abriu a porta da sala porque estranhou o barulho. Foi ver o que estava acontecendo. (Atividade 12, Profa. Aline, p. 9).

De acordo com os docentes, as tentativas de diminuição da produção sonora nas aulas limitam as vivências práticas musicais e, conseqüentemente, as aprendizagens dos estudantes. Desse modo, a sala de aula específica para o ensino de Música poderia favorecer as aprendizagens práticas musicais dos alunos nas escolas.

Nesta pesquisa, identifiquei algumas condições que parecem influenciar a existência de espaços físicos diferenciados para as aulas de Música. A Profa. Michele, por exemplo, atua em uma rede municipal de ensino que, segundo ela, valoriza o ensino das artes e contrata professores para trabalhar somente em suas áreas de formação profissional. Desse modo, é possível esperar que, na atualidade, algumas das escolas dessa rede de ensino apresentem esse tipo de ambiente. A Profa. Denise percebe que o fato de atuar na escola estadual em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência⁹⁶ (Pibid), foi fundamental para a conquista da sala específica de música que desfruta com seus alunos. De acordo com a docente:

[...] Depois que este projeto entrou na minha docência, tudo mudou para muito melhor. Só para ilustrar, depois desse projeto na escola consegui uma sala exclusiva para o ensino de Música, onde posso realizar as minhas práticas musicais numa melhor estrutura. Temos formações continuadas constantes e muitos projetos a serem desenvolvidos. (Atividade 4, Profa. Denise, p. 41).

Também, a Profa. Elisa, ao iniciar sua participação na execução do Pibid em parceria com a UFG, obteve a permissão da direção escolar para utilizar outros ambientes pouco aproveitados na realização das atividades com os acadêmico-bolsistas. Já a Profa. Camila esclarece que a sua escola, que é privada, apresenta-se planejada com relação aos espaços físicos para as aulas das diferentes áreas previstas no currículo, que exigem ambientes diferenciados. Por esse motivo, tem à sua disposição um local específico para as aulas de Música.

Concluo que a disponibilização de espaços físicos mais adequados ao ensino musical se dá quando há o reconhecimento nas escolas ou redes de ensino da importância desse ensino na formação dos alunos. Além disso, quando os docentes atuam com parceiros externos que apoiam os trabalhos que desenvolvem, criam-se condições para que as direções escolares percebam a relevância do ensino de Música e das suas demandas específicas. Logo,

⁹⁶ O Pibid é um programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal no Ensino Superior (Capes) que promove a parceria entre universidades e escolas públicas na formação de professores para a educação básica.

ao atuarem com o Pibid, as professoras Denise e Elisa parecem ter ganhado força em suas lutas políticas com relação à valorização do ensino de Música e às conquistas de ambientes mais apropriados à sua realização nas escolas.

Outro resultado que chama a atenção no Quadro 9 é a quase inexistência de instrumentos musicais e outros materiais didáticos impressos específicos dessa área na grande maioria das escolas onde os professores lecionam. Nas instituições de ensino privadas, quando os instrumentos musicais existem, encontram-se em condições precárias e/ou inadequadas ao manuseio pelos alunos.

Na tentativa de resolver a carência de materiais didáticos, os professores Camila, Elisa, Laura, Nicole, Patrícia e Silas comumente transportam para as escolas instrumentos musicais de suas propriedades. A Profa. Patrícia exemplifica:

Na escola tem um violão velho, meu, que doe pra lá, e um teclado velho, que ganhamos, estragado, que o porteiro está tentando arrumar a passos lentos. Como o teclado é velho e o porteiro está fazendo de graça, não cobro o tempo e nem o resultado, estou apenas esperando! Tem uma meia-lua, minha também, que levo para a oficina, e um chocalho indígena, que pra variar é meu. Deixo lá, pra qualquer eventualidade! (Atividade 13, Profa. Patrícia, p. 88).

Além disso, as professoras Camila, Carla, Júlia e Michele permitem que alunos levem para as aulas os instrumentos musicais que executam e que têm em suas residências. As docentes Carla, Júlia e Patrícia, por sua vez, exploram os recursos de reprodução sonora dos aparelhos celulares dos estudantes, e as docentes Denise e Elisa, *softwares* musicais gratuitos, como programas de edição de vídeo e som (Denise) e jogos musicais (Elisa). O emprego de aparelhos celulares é justificado pelas docentes porque todos, ou quase todos, os alunos os têm e, geralmente, dominam as suas tecnologias. Ademais, o seu uso é atraente aos estudantes. Como destaca a Profa. Patrícia: “proibir o celular em sala de aula é ‘burrice’. Eles, os alunos, vão usar o celular escondido de nós! E podemos usar para fotografar, para ouvir as músicas deles. Se organizarmos, tudo dá certo!” (Atividade 18, Profa. Patrícia, p. 14).

A utilização dos recursos dos telefones celulares assinala que as docentes reconhecem as diversas funções que esses equipamentos podem desempenhar no ensino de Música escolar, sendo compreendidos como ferramentas aliadas ao ensino de Música. Nos dias atuais, o simples aparelho de telefonia móvel de outrora “transformou-se em um aparato multimídia, reproduzindo MP3, tocando, compondo, enviando e recebendo músicas de todos os gostos” (BOZZETTO, 2008, p. 72). Para Sena e Burgos (2010), o telefone celular se transformou em uma ferramenta educativa igualada ao computador, pois “a produção dos

conteúdos que nele circulam são comuns aos conjuntos de saberes ministrados no contexto escolar e no dia-a-dia de todos” (SENA; BURGOS, 2010, p. 8).

Outra medida adotada por todos os professores de Música diante da carência de instrumentos musicais convencionais é a construção e o uso de instrumentos musicais não convencionais⁹⁷ elaborados com materiais alternativos – ou por eles mesmos ou com a ajuda dos alunos. A Profa. Camila expõe sobre como enfrenta o problema:

[...] alguns instrumentos eu mesma fabrico com potes de danone, nescau etc. Nessa escola privada, sempre questiono sobre os instrumentos, e eles falam que, assim que existir uma oportunidade (R\$), comprarão. Mas, nesse tempo, aparecem coisas mais importantes para a escola (como eles dizem) e acabam deixando de lado. (Atividade 15, Profa. Camila, p. 21).

Assim como a Profa. Camila, todos os docentes da pesquisa têm solicitado nas instituições de ensino que atuam os materiais didáticos que julgam como mínimos ao ensino de Música. Porém, como aparece ilustrado na fala da docente, graças às poucas verbas e às várias prioridades existentes, a aquisição de instrumentos musicais pelas escolas não acontece e, quando ocorre, é algo incomum, que se dá lentamente. Somente o Prof. Silas conta com a parceria com a Associação de Pais e Mestres para a aquisição de materiais didáticos. Por meio dela já conseguiu arrecadar fundos para a aquisição de recursos variados importantes ao ensino de Música. Sobre isso, o docente relata:

[...] Coisa de dois anos para cá, a Associação de Pais e Mestres da escola tem angariado "dim dim" e, na medida do possível, e com muita insistência da minha parte, a diretora tem disponibilizado algum dinheiro para compras. Hoje posso contar com *Internet, data-show*, CDs, DVDs, aparelho de sons, TV, flauta doce, 1 violão, mas os instrumentos tais como teclado, escaletas, trompete, *flugel horn* e outros instrumentos de sopro ainda tenho que levar porque são meus. [...] (Atividade 13, Prof. Silas, p. 7).

Sobre o emprego de instrumento musicais não convencionais em função da inexistência de outros convencionais nas aulas de Música, é importante chamar a atenção para uma colocação feita pela Profa. Elisa:

Pois é, eu tenho uma malinha cheia de clavas de cabo de vassoura, mas eu ainda prefiro as minhas clavas originais que eu tenho. São poucas, mas eu as uso. Não dá pra você ficar a vida inteira trabalhando com instrumentos de cabo de vassoura! É muito triste porque a sonoridade é muito ruim. Se você pegar uma clava de verdade e pegar uma clava de cabo de vassoura é outra coisa, né?! (Skype, 8 de dezembro, Profa. Elisa, p. 21).

⁹⁷ Vale destacar que as professoras Aline, Camila, Laura, Patrícia e Regina exploram o corpo como instrumento musical não convencional.

A citação da Profa. Elisa representa a ação e o posicionamento também das professoras Camila, Denise e Regina. A elaboração e o emprego de instrumentos construídos com materiais alternativos são possíveis no ensino musical escolar. Contudo, a opção de trabalhar também com instrumentos musicais convencionais, elaborados com materiais apropriados, é relevante e essencial para o desenvolvimento musical dos alunos. Quando a escola nega essa possibilidade, acaba por limitar as propostas de ensino musical por falta de materiais para enriquecer as vivências práticas musicais nas escolas. Como confirma o Prof. Silas:

Dar uma excelente aula implica um comprometimento muito grande. Tenho levado para sala de aula meus instrumentos e equipamentos de música, mas nem sempre o retorno da escola reconhece, e aí, muitas vezes, deixa-se seguir as "mesmices". (Atividade 13, Prof. Silas, p. 8).

O discurso sobre a importância da aquisição, pelas escolas, e da necessidade do uso de instrumentos musicais convencionais no ensino de Música, pelos professores, é fundamentado na precisão de se ampliar e aprofundar o tratamento dos conteúdos da área da Música nas aulas de modo prático e mais interessante aos alunos. Entretanto, não é apenas a qualidade dos instrumentos musicais que importa, as suas quantidades são igualmente relevantes ao ensino de Música coletivo nas escolas.

Além disso, ao se avaliar o tempo de atuação dos docentes e os materiais didáticos das escolas, verifico que tais aspectos não apresentam uma relação direta e/ou proporcional. Um exemplo de que isso não acontece pode ser dado por meio da realidade da Profa. Michele. Essa docente leciona apenas há um ano em duas escolas municipais de Florianópolis e conta, em apenas uma delas, com uma sala de música e instrumentos diversos. Outro exemplo pode ser dado por meio da Profa. Regina, que atua em uma escola privada na cidade de Bauru (SP) há tempos, cerca de doze anos, e conta somente com instrumentos de percussão deteriorados. Ou então, pelo Prof. Silas, que atua nas escolas há muito mais tempo que aquelas duas docentes citadas, no município de São Sebastião (SP), e tem apenas um violão e algumas flautas doces para as aulas curriculares.

A existência de alguns recursos tecnológicos nas escolas públicas e privadas é mais comum, se comparados aos instrumentos musicais para o ensino de Música, porque são empregados no processo de ensino de outras áreas ou disciplinas, não sendo uma demanda especial do ensino de Música. Por serem requeridos por vários docentes para as aulas e por não existirem em quantidade suficiente a demandas de todos os docentes, o agendamento e o uso de tais recursos nem sempre é possível pelos professores de Música. A Profa. Michele ilustra:

[...] Muitas vezes gostaria de mostrar um pequeno vídeo como exemplo ou para iniciar uma atividade, mas o agendamento da sala de vídeo e o deslocamento dos alunos etc. me fazem desistir da ideia. Tenho certeza de que minhas aulas seriam melhores e mais dinâmicas e os alunos seriam mais interessados se tivesse condições adequadas de trabalho. (Atividade 13, Profa. Michele, p. 41).

Sobre os recursos tecnológicos para o ensino, as professoras Laura, Emília e Michele citam que nem sempre esses apresentam as características necessárias para que seus usos ocorram com sucesso nas aulas. Essas docentes destacam a baixa intensidade de reprodução de áudio nos aparelhos de som portáteis como um problema enfrentado. Como menciona a Profa. Michele:

[...] O aparelho de som adequado melhoraria em muito as atividades que faço de escuta e percepção. Tenho um exemplo de uma situação para ilustrar esse ponto. Dois estagiários meus levaram um CD com gravação de uma música para exemplificar a questão da dinâmica. Era uma música em que havia variações grandes de intensidade. A parte fraca não foi possível escutar, era silêncio. Foi uma situação constrangedora. Eu como já sei de problemas desse tipo, acabo não fazendo certas atividades que gostaria de fazer. [...] Tenho certeza de que minhas aulas seriam melhores, mais dinâmicas e os alunos seriam mais interessados se tivesse condições adequadas de trabalho. (Atividade 13, Profa. Michele, p. 41).

Confirmando a dificuldade da Profa. Michele é a mesma sua, a Profa. Emília menciona: “para a sala de aula conto apenas com o toca-CD, mas ele toca muito baixo, e, quando o som é ruim, os alunos se desinteressam!” (Atividade 11, Profa. Emília, p. 6).

Por meio dos resultados apresentados, concluo que as condições gerais dadas ao ensino de Música nas escolas parecem depender majoritariamente dos recursos financeiros disponíveis para a aquisição de instrumentos musicais e, também, da importância que esse ensino pode ter na formação dos estudantes na visão das redes de ensino e/ou das direções escolares. Ao investigarem as diferentes concepções de professores e administrações escolares sobre o ensino de Música, Souza et al. (2002, p. 113) concluem que: “não basta desenvolvermos propostas curriculares de Música para o Ensino Fundamental e pensarmos na formação de um professor supostamente ‘ideal’, se ignorarmos como os professores e a administração escolar percebem a presença da Música na escola”. Por isso, identifico que, nos contextos escolares públicos e privados, a atuação dos docentes precisa ocorrer em nível didático e político para que haja um maior entendimento e uma maior valorização do ensino de Música pelas comunidades escolares e pelos órgãos/setores gestores. A partir desse tipo de atuação profissional, é possível que ocorra maiores investimentos no ensino musical nas escolas.

No próximo capítulo, trato sobre o quê, quando, quanto e como é ensinado de Música nos anos finais do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 5 - DO ENSINO DE MÚSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo apresento o que é ensinado de Música, quando, quanto e como se ensina na área nos anos finais do Ensino Fundamental pelos docentes da pesquisa. Primeiramente, de maneira sucinta, trato dos conteúdos de Música ensinados nos anos finais do Ensino Fundamental. Posteriormente, exponho aspectos do quanto e de como eles são ensinados pelos docentes, tendo em vista as vivências indicadas nos eixos⁹⁸ dos PCNs para o ensino de Música no componente curricular arte, que foram organizadas em: improvisação; composição ou criação, interpretação ou execução, apreciação ou escuta e reflexão ou contextualização musical.

5.1 Sobre o quê e sobre quando é ensinado

Para uma melhor visualização dos conteúdos ensinados pelos professores de Música nos anos finais do Ensino Fundamental, apresento o Quadro 10 na sequência. Nele, os conteúdos ensinados são identificados a cada ano de ensino, nas cores azul e vermelho, respectivamente, pelos docentes iniciantes ou experientes que os tratam. Os conteúdos de Música são expostos em ordem decrescente de incidência nas propostas de ensino de Música dos docentes.

⁹⁸ Os eixos são: expressão e comunicação em música: improvisação, composição e interpretação; apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical; compreensão da música como produto cultural e histórico.

Quadro 10: Conteúdos de Música ensinados pelos professores iniciantes e experientes nos anos finais do Ensino Fundamental.

Conteúdos ensinados	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Técnicas básicas de execução de instrumentos musicais (convencionais ou não)	Aline, Camila, Elisa, Júlia, Laura, Michele, Nicole, Regina e Silas. (9)	Camila, Carla, Denise, Elisa, Emília, Júlia, Laura, Michele, Nicole, Patrícia, Regina e Silas. (12)	Camila, Elisa, Emília, Júlia, Laura, Michele, Nicole, Patrícia e Regina. (9)	Camila, Denise, Elisa, Emília, Júlia, Laura, Michele, Nicole, Regina, Patrícia e Silas. (11)
Técnicas básicas de execução vocal	Aline, Elisa, Júlia, Michele, Nicole e Silas. (6)	Denise, Elisa, Michele, Nicole e Silas. (5)	Camila, Elisa, Emília, Júlia, Laura e Silas. (6)	Elisa, Emília, Laura, Michele, Nicole, Regina, Patrícia e Silas. (8)
Parâmetros do som	Aline, Camila, Elisa, Júlia, Laura, Michele, Nicole, Regina e Silas. (9)	Camila, Denise, Elisa, Laura, Patrícia e Regina. (6)	Carla, Elisa, Emília, Regina e Patrícia. (5)	Elisa, Emília, Patrícia e Regina. (4)
Elementos da música	Aline, Camila, Elisa, Júlia, Laura, Michele, Nicole, Regina e Silas. (9)	Camila, Carla, Denise, Elisa, Emília, Júlia, Laura, Michele, Nicole, Patrícia, Regina e Silas. (12)	Carla, Elisa, Emilia, Regina e Patrícia. (5)	Elisa, Patrícia e Regina. (3)
Notação e teoria musical tradicional	Aline, Camila, Elisa, Nicole, Regina e Silas. (6)	Camila, Elisa, Julia, Laura, Michele, Nicole, Patrícia, Regina e Silas. (9)	Denise, Elisa, Emília, Michele, Nicole, Regina e Patrícia. (7)	Denise, Elisa, Emília, Nicole, Patrícia e Regina. (6)
Gêneros musicais	Elisa, Laura e Nicole. (3)	Camila, Denise, Nicole, Patrícia, Regina e Silas. (6)	Carla, Camila, Júlia, Laura, Michele, Nicole e Patrícia. (7)	Camila, Denise, Elisa, Emília, Patrícia e Silas. (6)
História da música brasileira	Camila, Júlia, Laura e Michele. (4)	Camila, Denise, Emília, Júlia, Michele, Patrícia e Nicole. (7)	Camila, Júlia, Laura e Patrícia. (4)	Camila, Emília, Nicole, Patrícia e Silas. (5)
História geral da música	Camila, Elisa e Nicole. (3)	Carla, Elisa e Emília. (3)	Camila, Carla, Julia, Laura, Michele, Nicole, Patrícia e Silas. (8)	Camila, Denise, Emília e Patrícia. (4)
Características dos instrumentos musicais	Denise, Júlia, Laura, Michele e Nicole. (5)	Camila, Carla, Denise, Laura, Nicole, Patrícia, Regina e Silas. (8)	Júlia, Nicole e Patrícia. (3)	Elisa, Michele, Nicole e Patrícia. (4)
Notação musical não tradicional	Denise, Camila, Elisa, Nicole, Regina e Silas. (6)	Camila, Patrícia e Regina. (3)	Emília e Patrícia. (2)	Elisa, Emília e Regina. (3)
Paisagem sonora	Camila, Elisa, Nicole, Michele, Regina e Silas. (6)	Camila e Emília(2)	-	-
Formas musicais simples	Elisa, Michele, Nicole e Silas. (4)	Denise e Júlia. (2)	-	Emília e Michele. (2)
Outros conteúdos ensinados/menos citados	Elisa e Michele. (2)	Júlia, Nicole, Michele e Patrícia. (4)	Júlia, Nicole, Patrícia e Silas. (4)	Camila, Michele, Nicole, Patrícia e Silas. (5)

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 10 revela que uma parcela significativa dos conteúdos de Música se mantém em parte ou na totalidade das propostas de ensino musical para os anos finais do Ensino Fundamental, indicando ainda existir algumas concordâncias entre os docentes sobre os conteúdos que ensinam aos alunos. De um modo geral, verifico o equilíbrio entre os quantitativos de professores experientes e iniciantes no tratamento dos diferentes conteúdos de Música. A Tabela 7 mostra o quantitativo de professores iniciantes e experientes que lecionam os conteúdos anteriormente citados.

Tabela 7: Abordagem dos conteúdos de Música pelo quantitativo dos professores iniciantes e experientes.

Conteúdos de música	Professores iniciantes	Professores experientes	Total de docentes que os ensinam
Técnicas de execução instrumental	6	7	13
Técnicas de execução vocal	5	7	12
Parâmetros do som	5	7	12
Elementos da música	6	6	12
Notação e teoria musical tradicional	5	6	11
Gêneros musicais	5	6	11
História da música brasileira	3	6	9
História geral da música	5	4	9
Características dos instrumentos musicais	3	6	9
Notação musical não tradicional	4	4	8
Paisagem sonora	3	4	7
Formas musicais	3	4	7
Formações musicais	3	2	5

Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio da Tabela 7, verifico que apenas com relação aos conteúdos “características dos instrumentos musicais” e “história da música brasileira” os docentes experientes se destacam em um quantitativo mais expressivo. Assim, concluo que os professores, independentemente de serem iniciantes ou experientes, indicam ter um entendimento aproximado sobre os conteúdos que precisam ensinar nos anos finais do Ensino Fundamental.

De acordo com o Quadro 9, alguns dos conteúdos de Música se apresentam em maior evidência entre as propostas de ensino dos docentes a cada ano escolar. Nos sextos anos, os conteúdos com maior realce são: técnicas básicas de execução de instrumentos musicais (convencionais ou não convencionais); técnicas básicas de execução vocal; parâmetros do som; elementos da música⁹⁹; notação e teoria musical tradicional; e

⁹⁹ Os conteúdos “elementos da música”, “parâmetros dos sons” e “formas musicais” compõem o que os PCN dos anos finais do ensino fundamental denominam como “elementos da linguagem musical”.

características dos instrumentos musicais e paisagem sonora¹⁰⁰. Nos sétimos anos, os conteúdos mais tratados são: técnicas básicas de execução de instrumentos musicais; parâmetros do som; elementos da música; notação e teoria musical tradicional; gêneros musicais¹⁰¹; história geral da música; história da música brasileira; e características dos instrumentos musicais. Nos oitavos anos, aqueles mais enfatizados são: técnicas básicas de execução de instrumentos musicais; notação e teoria musical tradicional; gêneros musicais e história geral da música ocidental. E, nos nonos anos: técnicas básicas de execução de instrumentos musicais (convencionais ou não convencionais); técnicas básicas de execução vocal; notação e teoria musical tradicional; e gêneros musicais.

Averiguo que os conteúdos mais ensinados pelos docentes são elementares à compreensão dos fenômenos sonoros e da música ocidental. De acordo com os professores Aline, Camila, Carla, Denise, Elisa, Emília, Laura, Michele, Nicole, Regina e Silas, a escolha por esses conteúdos ocorre porque reconhecem que a grande maioria de seus alunos não teve aulas de música anteriormente aos anos finais do Ensino Fundamental. Como exemplifica a Profa. Michele: “Imagino que, se esse trabalho [ensino de música] fosse contínuo, na Educação Infantil, no Fundamental I e no Fundamental II, muita coisa seria diferente. Um dos problemas que enfrento é essa descontinuidade.” (Atividade 16, Profa. Michele, p. 34).

Além dos conteúdos que são mais ensinados a cada ano escolar pelos docentes, há outros bem menos tratados, aos quais é feita uma breve referência no último item do Quadro 11. Na sequência, exponho os mesmos, haja vista os anos em que são abordados e os professores de Música que os citam. Os nomes dos docentes iniciantes e experientes aparecem coloridos em azul e em vermelho, respectivamente.

¹⁰⁰ Schafer (2001, p. 366) define: “Paisagem sonora – O ambiente sonoro. Tecnicamente, qualquer porção do ambiente sonoro vista como um campo de estudos. O termo pode referir-se a ambientes reais ou a construções abstratas, como composições musicais e montagens de fita, em particular quando consideradas como um ambiente”.

¹⁰¹ Nos PCNs dos anos inicial do ensino fundamental, a expressão “gênero” é usada para se referir aos distintos tipos de composição musical, como, por exemplo: *rock*, *jazz*, *funk*, *reggae*, concerto, samba, axé, música sertaneja, bossa-nova etc. Nos PCNs dos anos finais do ensino fundamental, verifico o emprego das expressões “gênero” para designar o sexo dos indivíduos – masculino ou feminino – e “estilo” para os diferentes tipos de composições musicais. Nesta pesquisa, os professores empregam a expressão “gênero” como um conceito musical, do mesmo modo que aparece nos PCNs dos anos iniciais. Embora haja essa diferença no emprego das expressões “gêneros” e “estilos” no PCNs dos anos finais do ensino fundamental, na redação dos resultados desta pesquisa, a primeira expressão é empregada por ser utilizada pelos professores de Música participantes da pesquisa.

Quadro 11: Conteúdos de Música menos ensinados pelos professores nos anos finais do Ensino Fundamental.

Conteúdos	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Papéis do músico regente, do músico instrumentista e/ou cantor e da plateia	Elisa	-	-	-
Expressões técnicas musicais	-	Michele, Nicole e Patrícia	-	-
Comportamentos e atitudes esperados dos alunos em apresentações musicais	-	Júlia, Nicole e Patrícia	Júlia e Patrícia	-
Indústria fonográfica e seu funcionamento	-	-	-	Michele e Patrícia
Novas tecnologias musicais	-	-	-	Camila, Denise, Nicole e Michele
Levantamento de informações, organização de materiais da e sobre música	-	-	Silas	Silas
Poluição sonora: causas, malefícios e prevenções	Michele	-	-	-
Atuação profissional em música	-	-	Michele e Nicole	Michele, Nicole e Silas
Tolerância e respeito à diversidade musical das pessoas em sociedade e da produção dos diferentes artistas	-	Nicole, Michele e Patrícia	Laura e Patrícia	-

Fonte: Elaborado pela autora.

A constatação de que alguns conteúdos são abordados por um quantitativo menor de professores de Música não significa que estes possam ter uma relevância inferior para o desenvolvimento musical dos alunos em relação a outros. Eles podem sinalizar a capacidade diferenciada dos professores de Música para identificar e avaliar conteúdos outros sugeridos pelos PCNs, além daqueles elementares da área da Música, contribuindo para o desenvolvimento mais amplo dos alunos. Também podem apontar a necessidade de os professores ensinarem aquilo que acreditam ser apropriado e/ou importante aos seus alunos. Entre os docentes que os abordam no ensino de Música, seis são experientes – Júlia, Laura, Michele, Nicole, Patrícia e Silas – e duas são iniciantes – Camila e Elisa.

Na lista de conteúdos menos abordados pelos docentes no ensino de Música, há aqueles relacionados à música e outros que, embora se relacionem com essa área, apresentam-se vinculados às vivências sociais e culturais dos alunos e à época atual. Como conteúdos relacionados diretamente à Música, destacam-se os papéis do músico regente, do músico instrumentista e/ou cantor e da plateia, assim como o ensino de expressões técnicas da área e seu emprego pelos estudantes nas aulas. Entre os conteúdos relacionados com a Música, que apresentam conexões com aquilo que os alunos vivem em sociedade e em suas culturas, ressalta-se: indústria fonográfica e seu funcionamento; novas tecnologias musicais; poluição sonora: causas, malefícios e prevenções; tolerância e respeito à diversidade musical das pessoas em sociedade e da produção dos diferentes artistas.

Vale ressaltar que o tratamento dos diversos aspectos que envolvem direta e indiretamente os modos de produção, de acesso e de consumo musical na sociedade atual pode favorecer um ensino musical mais comprometido com o desenvolvimento de um olhar mais crítico dos estudantes sobre a música e aquilo que os cerca e/ou o que vivenciam em seus cotidianos. O ensino de Música, ao considerar o que é experienciado pelos estudantes em suas vidas dentro e fora do âmbito escolar, deixa-se orientar pela realidade existente. Além disso, os professores de Música não se limitam a pensar e direcionar o ensino somente na “matéria musical”, dedicando-se também a “vivenciar e falar sobre música numa sociedade permeada pela mídia e a tecnologia” (DEL BEN, 2000, p. 103). Por esse motivo, os conteúdos pontuados, mesmo que por um quantitativo inferior dos docentes da pesquisa, são atuais e importantes ao ensino musical escolar.

Com relação aos conteúdos mais e menos verificados nas propostas de ensino de Música pelos docentes, quase todos aparecem nos PCNs dos anos finais do Ensino Fundamental. Entre os conteúdos de Música ensinados pelos docentes, o de “comportamentos e atitudes esperadas dos alunos em apresentações musicais” e o de “características dos instrumentos musicais” não são encontrados nos PCNs. É possível, talvez, que eles possam estar subentendidos no domínio de outros conteúdos que esses documentos apresentam. Também é relevante assinalar que os docentes têm liberdade de eleger conteúdos outros além daqueles que aparecem nos PCNs.

É importante mencionar que, para as aulas, a escolha do repertório musical a ser trabalhado é feita a partir dos conteúdos que os docentes ensinam, e/ou das preferências musicais dos alunos, e/ou dos gostos musicais dos professores, e/ou das exigências escolares, geralmente, para apresentações musicais, sendo bastante ampla. Nas propostas de ensino musical parece não existir uma regra geral sobre os critérios de seleção das músicas para aulas, uma vez que dependem das ponderações dos docentes sobre o assunto, dos conteúdos que pretendem ensinar e das possíveis negociações que conseguem efetuar com os alunos e até com membros da direção escolar. As professoras Elisa e Júlia ilustram a questão:

Realizo os meus planejamentos sozinha [...]. Parto de um conteúdo específico ou do repertório, o qual analiso para ver que conteúdo(s) posso ensinar. [...] Quando a escola exige apresentações, vejo-me presa ao repertório, por isso retiro dele os conteúdos que desejo ensinar. (Atividade 13, Profa. Elisa, p. 60).

O repertório sou eu que escolho. Às vezes, utilizo músicas que eles [os alunos] pedem por sugestão, mas dentro do assunto estilo, ritmo. (Atividade 16, Profa. Júlia, p. 23).

A abordagem das músicas que compõem o repertório musical apreciado pelos estudantes é realizada por todos os professores da pesquisa. Percebo, ainda, que o interesse pela inclusão pelo repertório musical dos estudantes aumenta nas aulas, principalmente, nos últimos anos do Ensino Fundamental. Isso evidencia a preocupação dos professores de Música de tornar o ensino de Música mais atraente aos estudantes mais velhos. De um modo geral, os professores demonstram conhecer, mesmo que intuitivamente, as músicas que os alunos apreciam, considerando esse conhecimento na elaboração de seus planejamentos.

Os professores de Música demonstram a preocupação de ensinar os conteúdos de modo teórico e/ou prático, promovendo atividades diversificadas nas aulas sempre que podem. Vale ressaltar que os docentes não detalharam durante o curso de formação continuada como e quanto ensinam de todos os conteúdos elencados por eles. Sobre aqueles que explanam o fato, trato na sequência.

5.2 Sobre o quanto e como é ensinado

Nos anos finais do Ensino Fundamental, os professores ensinam os conteúdos musicais por meio de: improvisação e/ou composição ou criação e/ou interpretação ou execução e/ou apreciação ou escuta e/ou reflexão ou contextualização musical. Com base nos apontamentos dos docentes sobre suas próprias práticas de ensino, apresento o quanto e como os conteúdos musicais são ensinados pelos mesmos.

5.2.1 Da improvisação musical

A improvisação musical aparece citada nas narrativas dos professores Camila, Carla, Denise, Elisa, Júlia, Michele, Nicole e Silas. Nas práticas de ensino das professoras Camila, Denise, Elisa e Michele, as atividades de improvisação musical visam explorar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos mediante manipulação de instrumentos musicais convencionais ou não convencionais. A Profa. Elisa explica que os alunos devem ser capazes de compreender o que seja a improvisação musical, bem como realizá-la “de acordo com os conteúdos vivenciados e adquiridos até o momento” nas aulas (Atividade 17, Profa. Elisa, p. 28). Compartilhando desse mesmo entendimento, a Profa. Michele esclarece que a atividade de improvisação é motivada nas suas aulas a partir do tratamento de alguns assuntos, como aconteceu no ensino do gênero baião e dos elementos rítmicos que o compõe. Ela relata:

No [tratamento do] baião estudamos um texto, assistimos a vídeos, ouvimos várias músicas, cantamos, tocamos com instrumentos de percussão e com violão. [...] conhecemos as figuras e suas pausas através de texto e explicações, fizemos exercícios escritos de fixação, lemos, escrevemos e compomos com semínima e sua pausa. Junto com isso também fizemos atividades de improvisação. (Atividade 20, Profa. Michele, p. 10).

Já a Profa. Denise introduz a prática de improvisação em suas aulas com o uso de instrumentos musicais não convencionais. A docente explica que os alunos são estimulados a improvisar em grupo ou individualmente com base nas possibilidades de produção sonora verificada em tais instrumentos. Além disso, as melodias de músicas cantadas ou apreciadas em aula são acompanhadas pela improvisação de células rítmicas pelos estudantes.

Mesmo sendo citada como um dos tipos de vivência que desenvolvem nas aulas com seus estudantes, as docentes Camila, Elisa e Michele não esclarecem detalhadamente os procedimentos que adotam para a condução da improvisação musical. Do mesmo modo, os docentes Júlia, Nicole e Silas mencionam tratar da improvisação musical com os estudantes nas aulas, mas não elucidam como a desenvolvem efetivamente.

5.2.2 Da composição ou criação musical

Excetuando-se a Profa. Regina, todos os demais docentes declaram desenvolver a atividade de composição musical com seus alunos.

As professoras Camila, Elisa, Emília, Nicole, e Michele propõem a criação de paisagens sonoras aos alunos a partir da exploração e do emprego dos instrumentos musicais convencionais e não convencionais que tem à disposição. Nesse tipo de vivência, apenas as professoras Elisa e Emília investem na elaboração e no uso de notações musicais não tradicionais, em formas de desenhos, auxiliando os alunos na comunicação de suas ideias aos colegas em aula. A exploração sonora de diversas fontes nas aulas acontece na composição de sonoplastias pelos alunos das professoras Michele e Nicole.

Os docentes Aline, Camila, Carla, Denise, Elisa, Emília, Júlia, Laura, Michele, Nicole, Patrícia e Silas estimulam a criação de composições próprias pelos alunos. As docentes Aline, Michele e Patrícia instigam a elaboração de novos arranjos rítmicos para músicas já existentes e da preferência pelos estudantes. A Profa. Aline exemplifica: “é possível criar arranjos com algumas músicas e até torná-las mais atraentes ou diferentes. Tudo isso para envolver o aluno com a música e após isso ampliar o seu repertório gradualmente.” (Atividade 8, Profa. Aline, p. 34). A Profa. Patrícia possibilita que os alunos se expressem

artisticamente em pequenos grupos por meio de gravações de vídeo e de áudio. Em suas aulas, os alunos compartilham suas composições e produções artísticas, arquivadas em diversos formatos, com os colegas e a professora, que os analisam coletivamente. A docente comenta: “Eles gravam em casa [em forma de canções, melodias, vídeos ou danças] e apresentam nas aulas o que eles compõem. Fica muito interessante!” (Atividade 12, Profa. Patrícia, p. 27). Essas atividades são propostas com o intuito de estimular a criatividade e a liberdade de expressão dos alunos, de acordo com os seus interesses e possibilidades.

As professoras Aline, Elisa, Denise, Emília e Patrícia combinam com os alunos as notações musicais não convencionais que empregam ao registro das composições musicais. Comumente, as docentes promovem o uso de desenhos ou símbolos variados nos mesmos. A Profa. Patrícia explica que, embora faça uso da notação musical não tradicional, introduz paulatinamente os princípios da notação musical convencional, como narra:

[...] Peço que cada grupo crie uma percussão corporal [...]. E, para não esquecerem o que eles criaram, peço que registrem com desenhos ou símbolos. [...] colamos todas as folhas de todos os grupos no quadro negro e fazemos os sons. Fica muito legal... E, ao fim dessa primeira parte, coloco a música no *CD player* e fazemos o acompanhamento. Isso tem desdobramentos... Por exemplo, vamos fazendo a subdivisão dos tempos, unificamos a escrita, ensino as figuras tradicionais e passamos o que eles fizeram com desenhos para as figuras! (Atividade 13, Profa. Patrícia, p. 97).

Em atividades de composição musical, as professoras Laura, Denise e Emília ainda enfatizam a expressão por meio do canto, com a utilização de técnica apropriada pelos estudantes. A Profa. Laura desenvolve atividades de composição musical a partir de gêneros musicais que acredita ser de interesse dos alunos. Desse modo, em uma de suas aulas propôs a elaboração de um *rap* coletivo aos alunos do oitavo ano. Em atividades de composição musical, a Profa. Laura ainda explica que promove a composição de melodias a partir de parlendas¹⁰² com os estudantes. A Profa. Denise também propõe atividades de criação de melodias simples em suas aulas de Música, as quais devem ser executadas por meio do canto por seus alunos. Os alunos dessa docente desenvolvem suas criatividades na construção de paródias¹⁰³, tendo em vista as letras/poesias de músicas brasileiras mais conhecidas por eles e videoclipes empregando imagens e músicas diversas. A Profa. Emília estimula a produção de

¹⁰² Segundo Andrade (1989, p. 384), parlenda se constitui em “poesia para crianças, musicada ou não, constituída como ritmo cadenciado, geralmente onomatopaico.”

¹⁰³ De acordo com Andrade (1989, p. 385), paródia é definida como “composição escrita a partir de um trecho musical conhecido, usando o original integralmente, parte dele, interpolando trechos novos ou acrescentando-lhe outras vozes”.

jingles, a partir do que tem à disposição em sala de aula: canto e instrumentos musicais não convencionais.

5.2.3 Da interpretação ou execução musical

A partir dos recursos que têm para o ensino de Música, todos os professores desenvolvem atividades de interpretação ou execução musical com os alunos.

Os professores Aline, Carla, Camila, Denise, Elisa, Emília, Júlia, Laura, Michele, Nicole, Patrícia, Regina e Silas propõem a execução coletiva de música e de ritmos distintos criados por elas e/ou pelos alunos nas aulas, fazendo emprego de instrumentos musicais convencionais e não convencionais e de técnicas apropriadas. Como exemplifica a professora Patrícia:

Por exemplo, se eu faço grupos A, B, C, cada grupo vai fazer um ritmo: pulsação, compasso inteiro, subdivisão! Depois, inverte o que cada um faz, até que todos os 3 grupos façam tudo!! Mas, caso eu sinta na hora que todos querem fazer tudo junto, sem dividir em grupos, eu faço um grupo único, sem problemas! (Atividade 20, Profa. Patrícia, p. 33).

Além da Profa. Patrícia, a Profa. Michele percebe que o processo de execução musical acontece com sucesso nas aulas quando os alunos dominam os ritmos a serem executados. Por essa razão, apenas aos poucos insere novos conteúdos nas aulas e atividades.

As professoras Júlia e Nicole organizam a participação dos alunos de diferentes modos em atividades de execução musical. Dessa forma, com os instrumentos musicais que têm à disposição, promovem maior riqueza rítmica e timbrística nas execuções e distintos papéis aos estudantes nas músicas. Ao efetuarem ações distintas concomitantemente, a prática musical exige dos estudantes atenção e comprometimento para não cometerem erros.

As professoras Camila, Júlia, Laura e Patrícia em atividades de execução musical tratam das músicas das diferentes regiões brasileiras, cujos gêneros são mais conhecidos pelos alunos. Nas aulas, as docentes promovem a identificação e a reprodução dos seus ritmos característicos pelos estudantes, com ou sem empregar notação musical. Ao buscar fazer uso de notação musical convencional, a Profa. Camila conta que associa a pronúncia ritmada de palavras e/ou sílabas para representar os ritmos, realizando, aos poucos, a relação dessas pronúncias rítmicas com os elementos da notação musical convencional. Como narra:

Em algumas aulas, quando trabalhados ritmos como baião, samba, forró, por exemplo, eu costumo apresentar a eles as figuras rítmicas, primeiro com nomes adaptados como *tunga* (semínima), *tungaranga* (mínima), *ti ti* (colcheia) e depois vou apresentando em sua forma convencional. Realizamos a execução desses ritmos com o corpo, materiais alternativos como caixas de fósforos, iogurte, achocolatados, entre outros. (Atividade 20, Profa. Camila, p. 61).

Ainda, no tema da cultura popular brasileira, a Profa. Laura desenvolve atividades de execução musical por meio da abordagem de trava-línguas, parlendas, jogos ritmos, entre outros.

A execução simultânea do canto e de acompanhamentos rítmicos com instrumentos convencionais ou não convencionais aparece nas aulas dos professores Denise, Elisa, Emília, Júlia, Laura, Michele, Nicole e Silas com o objetivo de desenvolver a percepção dos alunos da forma musical e os elementos musicais estudados nas aulas. A Profa. Júlia expõe que seus estudantes precisam:

Cantar as melodias, perceber a introdução e o início da música, [...] na verdade tudo que aparecer no repertório deles, de canto ou execução e que eles tenham consciência, saibam identificar acompanhamento rítmico com palmas, instrumentos de percussão, violão (quem toca, alguns trazem seus instrumentos). (Atividade 16, Profa. Júlia, p. 22).

Para essa docente, a escolha do repertório musical é muito importante, uma vez que precisam considerar a etapa de desenvolvimento dos alunos¹⁰⁴ e o que as suas letras/poesias tratam, a fim de chamar a atenção dos estudantes. Além disso, a Profa. Nicole menciona que o repertório precisa atender às possibilidades dos instrumentos musicais convencionais empregados nas aulas, uma vez que agrega a execução de instrumentos percussivos melódicos de sua propriedade nas aulas com os alunos.

Nas atividades de execução musical por meio do canto, as docentes Júlia e Nicole almejam que os alunos compreendam minimamente o funcionamento prático da notação musical tradicional estudada teoricamente. A Profa. Júlia conta:

O conhecimento da notação é como qualquer conhecimento. Utilizo-o para os alunos saberem, primeiramente, para que existe, ou seja, como se estrutura a fixação das notas, a partir da clave, a altura das notas e durações mínima, semínima e colcheia. Aí, cantamos a melodia seguindo a partitura. Exemplo: *Frère Jackes*, que cantamos em cânone. Também mostro como podem se apoiar pela escrita no som das notas (memória auditiva), mas isso é muito lento para terem independência. Eles me acompanham e memorizam, mas fazem muitas perguntas interessantes! [...]. (Atividade 16, Profa. Júlia, p. 23).

¹⁰⁴ A Profa. Júlia se refere às músicas que possam ser do interesse dos alunos adolescentes, de acordo com suas idades, para que não sejam muito infantis.

A Profa. Nicole destaca que a realização inicial de aquecimento vocal auxilia na preparação dos estudantes para que as atividades de canto coletivo aconteçam com maior qualidade: “para melhorar o canto das crianças é importante trabalhar com vocalizes. Há vários vocalizes bem legais [...]. E, sempre que reger para crianças, é importante pensar no olhar, gestos e movimentos” (Atividade 6, Profa. Nicole, p. 29-30). A interação da docente com os estudantes por meio de gestos e de movimentos corporais diversos, durante a atividade de regência, promove, ainda, o alcance de melhores resultados musicais. Assim, a comunicação visual e corporal é essencial ao desenvolvimento de atividades práticas musicais que requerem a regência docente.

As docentes Emília, Laura e Patrícia desenvolvem atividades de canto em suas aulas de Música sem envolver a execução de instrumentos musicais simultaneamente pelos alunos. Ao refletir sobre os conteúdos e as atividades previstas nas apostilas de arte da sua escola, a Profa. Emília elucida que o repertório musical proposto nem sempre atende às expectativas ou ao gosto dos alunos. Nesse sentido, ela efetua adaptações nas atividades propostas nesses materiais didáticos, tal como elucida:

No 6º ano, o tema do primeiro bimestre é *tridimensão*, e eles pedem que seja trabalhada a música, a 4 vozes, "Cravo e Canela" de Milton Nascimento. Eu já comecei a trabalhar a linha horizontal, o caminho do som, mas eu escolhi outra música para exemplificar as várias vozes: vou usar a canção "Bohemian Rhapsody" do Queen. Acho que vou chamar mais a atenção deles e depois posso apresentar Milton e um cânone a duas vozes, para começar. Espero cativá-los. (Atividade 6, Profa. Emília, p. 38).

O Prof. Silas promove atividades de execução musical por meio do canto em suas aulas, no tratamento dos assuntos e nos exercícios das apostilas adotadas por sua escola. Para esse docente, os alunos precisam aprender a cantar em grupo músicas nacionais e/ou internacionais, empregando técnica vocal adequada e promovendo a noção de respeito às aptidões e aos limites de seus colegas.

Nas aulas das professoras Elisa e Michele, as atividades de interpretação musical acontecem mediante o ensino de flauta doce desde a primeira aula. Na proposta de ensino da Profa. Elisa, o canto coletivo tem auxiliado no desenvolvimento de algumas percepções sonoras e musicais e no entendimento de alguns conceitos pelos alunos, como no caso da escala musical e da relação entre os sons que a compõe, no movimento ascendente e descendente. Sobre isso, ela conta: “Eu sempre gosto de iniciar com os maiores com a música

‘Minha Canção’, assim já trabalho escala ascendente, descendente, posição, dedilhado. É uma música excelente pra começar na flauta com as crianças” (Atividade 6, Profa. Elisa, p. 74).

Desde a primeira aula, os alunos da Profa. Elisa cantam e tocam coletivamente uma música na flauta doce com acompanhamento do piano, empregando uma notação musical não tradicional e técnicas de execução instrumental.

Bem, já na primeira aula os meninos tocam uma música com acompanhamento de piano e aprendem a escrevê-la no monograma, seguindo a ideia do subiu, desceu e ficou. Aprendem as questões sobre por que sobram dedos, que mão vai em cima, emissão do som. Nas aulas seguintes vou acrescentando uma nota e tocamos mais músicas, às vezes por repetição, outras tirando de ouvido e escrevendo no quadro antes mesmo de tocar, outras lendo o que está escrito no quadro. Sempre que é necessário acrescento uma linha na pauta até chegarmos em 5 linhas. (Atividade 5, Profa. Elisa, p. 38).

Como evidenciado na atuação da Profa. Elisa na escola, no ensino de Música, ela conta com a participação de acadêmicos do projeto Pibid no desenvolvimento de oficinas curriculares na disciplina de arte. Desse modo, seus alunos escolhem a oficina de que desejam participar – percussão ou violão ou flauta doce. Por manter algumas músicas do repertório comuns aos grupos das oficinas citadas, a docente afirma que tem condições de preparar algumas apresentações musicais com todos os alunos. Para isso, em algumas de suas aulas, efetua ensaios coletivos com todos os alunos. Assim, os ensaios e as apresentações musicais para o público escolar se configuram como outros dois (2) tipos de vivências coletivas em execução ou interpretação musical oportunizadas aos seus estudantes, além daquelas efetuadas comumente nas aulas de cada oficina.

A Profa. Michele também prioriza a execução de músicas no ensino da flauta doce desde a primeira aula. A aprendizagem da execução das notas musicais acontece aos poucos pelos alunos, concomitantemente a leitura da notação musical tradicional. Assim sendo, a docente acredita conceder maior tempo à adaptação dos mesmos às técnicas de execução necessárias ao instrumento e à percepção sonora de cada som produzido. A docente elege alguns conhecimentos que os alunos precisam dominar primeiro, como o sopro, coordenação motora de uma das mãos etc. Assim, gradativamente são inseridas novas dificuldades e desafios na prática musical dos alunos, para que avancem com maior segurança e tranquilidade nos conteúdos. Essa docente não faz uso do canto em suas aulas quando ensina flauta doce aos alunos.

A Profa. Denise realiza atividades de canto com os alunos, ensinando-os a executar canções simples e a escala diatônica ascendente e descende, utilizando nesse processo

a notação musical convencional. Paródias também são executadas pelos alunos nas aulas. Embora desenvolva o ensino de flauta doce em suas aulas com o emprego da notação musical convencional, a Profa. Denise não expõe a maneira como o procede.

O conteúdo “paisagem sonora” se apresenta nas atividades de execução musical das professoras Camila, Denise, Elisa, Emília, Nicole e Michele nas aulas, decorrentes do exercício de composição de paisagens sonoras pelos estudantes, como mencionado anteriormente.

5.2.4 Da apreciação ou escuta musical

A atividade de apreciação ou escuta musical aparece nas propostas de ensino de todos os professores de Música, sendo a que mais se destaca entre as vivências práticas oportunizadas aos alunos. Nesse tipo de atividade, as docentes Carla, Júlia e Patrícia permitem que os alunos façam uso dos aparelhos celulares nas aulas para mostrar suas preferências musicais.

A apreciação musical é desenvolvida na abordagem da história geral da música e da música brasileira, quando os docentes tratam e caracterizam os diferentes gêneros musicais construídos e explorados pelos compositores em diversas épocas. Pela apreciação musical, os professores procuram ampliar a percepção dos alunos sobre os conteúdos musicais ensinados nas aulas como, por exemplo, os elementos da música, os parâmetros dos sons, as características dos gêneros musicais, a forma musical, a identificação dos instrumentos musicais, a notação musical, entre outros. Como salienta a Profa. Regina, a apreciação musical é “o momento para explorar as propriedades sonoras, trabalhar os elementos da música e debater sobre as diferenças musicais, os gêneros e as preferências de cada um” (Atividade 20, Profa. Regina, p. 59).

Em se tratando da história da música contemporânea, as docentes Camila, Júlia e Patrícia trazem à tona a valorização das práticas musicais com instrumentos musicais não convencionais, feitas por compositores ou grupos musicais, tal como ocorre nas obras dos músicos e compositores John Cage, Hermeto Pascoal, bem como dos grupos Stomp, Barbatuques e Palavra Cantada. As diversas possibilidades de exploração sonora dos materiais empregados e suas combinações são o centro das escutas musicais efetuadas com os alunos. Segundo as docentes, o tratamento desses tipos de composições é importante para que os alunos percebam que o fazer musical é possível e legítimo com outros recursos materiais disponíveis na escola. Nas aulas dos professores Aline, Denise, Elisa, Emília, Laura, Nicole,

Michele, Patrícia, Regina e Silas, a apreciação musical acontece ainda com a intenção de ampliar o repertório musical dos alunos. A Profa. Denise ilustra: “Respeito os gostos musicais deles, mas acho que é minha obrigação como educadora musical apresentar a eles outros estilos e fazer com que eles ampliem suas referências musicais, agora mudar as preferências deles já é milagre” (Atividade 16, Profa. Denise, p. 37).

Constato, ainda, que durante as atividades de apreciação musical, a Profa. Regina acompanha com os alunos alguns registros musicais tradicionais e não tradicionais.

Na abordagem de diferentes gêneros musicais nas aulas, as professoras Elisa, Júlia, Laura, Nicole, Michele e Patrícia se preocupam com as atitudes de preconceito manifestadas pelos alunos quanto às preferências musicais de colegas em aula, de outras pessoas na sociedade e com relação às produções dos artistas. Para essas docentes, é fundamental que os estudantes aprendam não só a respeitar as diferenças de gostos musicais e culturais dentro e fora da escola, mas também a ser tolerantes à diversidade musical existente e produzida na atualidade. Muito diálogo e emprego de versões distintas de uma mesma música em atividade de apreciação musical foram alternativas encontradas pelas professoras Elisa, Júlia, Laura, Michele e Regina para tratar desses assuntos.

As professoras Elisa e Michele contam que o tratamento de diferentes versões de música e as comparações entre elas favorecem a compreensão dos estudantes sobre os gêneros musicais, instrumentos musicais, andamentos, ritmos empregados, tratamento dados à letra da música etc. Elas buscam, ainda, mostrar aos alunos que distintas formações ou distintos grupos musicais podem executar uma mesma música com diferentes arranjos.

Atividades de apreciação musical são efetuadas fora do âmbito escolar pelos alunos das professoras Elisa e Júlia. Para isso, essas docentes prepararam seus estudantes para as vivências, tratando de alguns conteúdos referentes ao repertório que são considerados relevantes por elas. A Profa. Júlia conta: “trabalhei o assunto relacionado a timbres de instrumentos de orquestra, nas sextas e sétimas [sétimos e oitavos anos] e fomos assistir a um concerto didático da OSPA [Orquestra Sinfônica de Porto Alegre]” (Atividade 13, Profa. Júlia, p. 73). A Profa. Elisa conta que orienta os estudantes quanto aos comportamentos e às atitudes que espera deles em atividades de apreciação musical em público. Vale ressaltar que os PCNs apoiam as interações dos alunos “com obras de arte” fora da escola, as quais incluem as apresentações musicais (BRASIL, 1998, p. 44).

A Profa. Patrícia também oportuniza vivências fora da escola, aproximando os alunos das emissoras de rádios. Ela elucida: “A gente vai às rádios também! Lá eles vêm ao vivo e a cores como funciona a mídia. Como as gravadoras mandam! Isso é muito

importante!” (Atividade 6, Profa. Patrícia, p. 86). Nesse tipo de atividade, os estudantes têm a possibilidade escolher quais rádios desejam conhecer. Sobre a escolha dos locais a serem visitados, a professora conta: “As rádios são as escolhidas por eles [alunos] mesmos. Fazemos uma votação. Depois, eu agendo com as rádios e vamos visitá-las!” (Atividade 6, Profa. Patrícia, p. 86). A interação dos alunos “com as fontes de informação e comunicação”, as quais incluem as rádios, também aparecem nos PCNs (BRASIL, 1998, p. 44).

A identificação de sons que compõem “paisagens sonoras” em atividade de apreciação é prevista nas propostas de ensino de Música dos professores Camila, Denise, Elisa, Nicole, Michele, Regina e Silas. Nesse tipo de vivência, os alunos são incentivados a identificar as fontes sonoras e as características dos sons de alguns lugares e situações específicas, como na escola, em casa, na rua, em um dia de chuva etc. Como a Profa. Regina menciona: “Nas aulas também faço atividades de perceber e identificar sons diversos: bingo dos animais; sons da natureza, sons do corpo humano; transportes; sons da casa etc.” (Atividade 6, Profa. Regina, p. 25).

A apreciação de gravações de áudio e/ou audiovisual feitas pelos próprios alunos de suas execuções musicais (das músicas compostas por eles ou outras) é motivada pelas professoras Michele, Regina e Patrícia. Com isso, as docentes procuram estimular os estudantes na avaliação dos resultados musicais alcançados em suas execuções musicais coletivas nas aulas. Como as docentes Michele e Regina narram:

Gosto muita dessa ideia de um observar o outro ou de gravar a turma toda para depois eles a assistirem e fazerem uma autoavaliação. Uso isso frequentemente em minhas aulas. Mesmo quando estão todos executando a música, eu pergunto no final o que eles acharam que ficou legal e o que precisam melhorar. Eles percebem muitas coisas. Quanto mais se tem essa prática, mais refinada ficam as observações. É um bom aprendizado. (Atividade 6, Profa. Michele, p. 68).

[...] costume gravar eles cantando para depois ouvirem, perceberem e comentarem o que ficou feio, o que precisa melhorar ou se ficou bonito. (Atividade 6, Profa. Regina, p. 22).

Assim sendo, a escuta coletiva das gravações de áudio e/ou de audiovisual das práticas musicais dos estudantes se torna relevante para que esses tomem maior consciência sobre aquilo que constroem e de que participam, identificando os pontos conquistados e/ou falhos. Coletivamente, os alunos estipulam as medidas que precisam tomar para a superação das questões problemáticas identificadas por eles mesmos em suas execuções musicais, com o auxílio das docentes. Propor apreciação musical desse modo pressupõe envolver e atribuir também responsabilidades aos alunos com relação aos seus próprios processos de

desenvolvimento musical, não deixando somente a cargo do professor a incumbência da emissão de *feedbacks* sobre os seus desempenhos e da determinação e organização do que precisa ser feito. Proposta desse modo, a apreciação musical pode ser entendida também como uma “auto-avaliação” (Haydt, 2006, p. 299). Para Haydt (2006):

A auto-avaliação é uma forma de apreciação normalmente usada quando nos dedicamos a atividades significativas, decorrentes de um comportamento intencional. Na escola, a auto-avaliação é a apreciação feita pelo aluno do processo vivenciado e dos resultados obtidos. Quando bem orientado, o aluno é capaz de dizer quais são seus pontos fortes, quais as suas dificuldades, o que aprendeu e em que aspectos precisa melhorar. (*Ibidem*, p. 299-300).

As professoras Elisa e Regina, em atividades de apreciação, buscam, por meio da execução musical de um instrumento musical ou de gravações de áudio, promover o desenvolvimento da percepção melódico-rítmica dos alunos na identificação de melodias conhecidas. Também em atividades de apreciação musical, a Profa. Denise emprega a técnica do manossolfa por acreditar que seu uso facilita a identificação, pelos alunos, das notas executadas por ela na flauta doce.

5.2.5 Da reflexão ou contextualização musical

No ensino de Música, a preocupação em situar os conteúdos e as obras musicais como produtos culturais e históricos é averiguada nos relatos dos professores participantes da pesquisa. Para eles, a contextualização ou reflexão no ensino de Música é relevante ao desenvolvimento de uma compreensão musical mais ampla pelos estudantes. Ilustrando a contextualização no ensino de Música, a Profa. Nicole assinala:

Quando me refiro à contextualização, quero dizer que a aula não é somente pensando nas técnicas de composição e nos elementos básicos da música, na parte de fazer música e de apreciação musical. E, sim, no porquê de estarmos trabalhando tal assunto, discutindo a parte histórica da música, ou refletindo conceitos, debatendo com relação a questões da influência cultural, a função social. [...] (Atividade 10, Profa. Nicole, p. 45).

Mesmo a Profa. Elisa, que prioriza o ensino de alguns instrumentos musicais convencionais aos alunos nas escolas, destaca a relevância da contextualização dos conteúdos musicais em suas aulas:

Mesmo na minha escola estadual, onde estamos oferecendo oficinas de instrumentos, temos a preocupação de ampliar a visão de mundo e repertório do

aluno. Isso é possível e necessário. Não focamos apenas em tocar e apresentar, todo conteúdo é oferecido de forma contextualizada, fazendo *links* entre prática, teoria e história. (Atividade 10, Profa. Elisa, p. 14).

Como a citação aponta, a contextualização no ensino de Música pode despertar nos alunos o interesse em pensar sobre música, considerando os vários aspectos que a cercam. Vale destacar que a descoberta de “*links*” entre diversos conteúdos não ocorre ao acaso, exigindo da Profa. Elisa e dos acadêmicos do Pibid o planejamento das ações educativas e, nesse processo, constantes reflexões sobre o que esperam atingir durante as aulas e ao longo destas. A preparação das aulas, haja vista a contextualização dos conteúdos de Música, é percebida pelos demais docentes como uma possibilidade de aprendizagem de novos conteúdos e de modos de ensinar que contribui também com os seus desenvolvimentos profissionais, uma vez que os professores demonstram constantemente procurar por conhecimentos atualizados e materiais didáticos diversos para o enfrentamento dos desafios do ensino de Música. Sobre isso, a Profa. Nicole expõe: “Para realizar as diversas atividades e trabalhar esses conteúdos [de modo contextualizado] tive que pesquisar e procurar vídeos, músicas de cada período e estudar muito. Dessa forma, essa aprendizagem me favorece como professora de música” (Atividade 5, Profa. Nicole, p. 89).

Dos conteúdos sobre a história geral da música ocidental pelos docentes Camila, Carla, Denise, Elisa, Emília, Júlia, Laura, Michele, Nicole, Patrícia e Silas, predominam a caracterização das diferentes culturas e sociedades, das obras musicais e dos seus compositores, da evolução tecnológica dos instrumentos musicais empregados em cada período histórico. Como a Profa. Michele destaca: “Para mim isso [a contextualização] é fundamental. Afinal, como eles [os alunos] vão se interessar por algo que não conhecem e que parece estar a ‘milênios’ de distância do cotidiano deles?” (Atividade 20, Profa. Michele, p. 42). Em suas propostas de ensino, raramente os docentes tratam apenas de um período ou época da história da música, procurando apresentar uma visão ampla e evolutiva sobre esse assunto. O tratamento isolado de um ou outro período acontece na proposta de ensino dos professores Camila, Emília e Silas uma vez que a escolha dos conteúdos musicais a serem ensinados não é feita por eles, sendo determinada nas apostilas de arte.

O assunto história da música brasileira tem espaço nas propostas de ensino dos professores Camila, Denise, Elisa, Emília, Júlia, Laura, Michele, Nicole, Patrícia e Silas. O ensino das características das músicas de diferentes regiões do país e de seus gêneros, músicas e músicos mais representativos, incluindo as manifestações folclóricas, recebe realce. As professoras Júlia, Laura, Nicole e Patrícia procuram também abordar as músicas e as

características culturais das regiões em que os alunos vivem, visando permitir a promoção de vivências e acesso a conteúdos que, talvez, em outras circunstâncias de suas vidas, não pudessem acessar. A preocupação com as músicas e culturas das diferentes regiões brasileiras e das regiões específicas dos alunos vem ao encontro da necessidade de os estudantes dominarem conhecimentos das manifestações músico-culturais que existem em seu país, bem como daquilo que vivenciam em sociedade e que faz parte da cultura local do povo etc.

Os docentes que ensinam sobre a história da música brasileira entendem que aos alunos é relevante o conhecimento da música de seu país, de modo situado social e culturalmente. Esses conteúdos são desenvolvidos nas escolas em conformidade com a proposta dos PCNs, uma vez que a valorização da formação e da diversidade cultural e da música, em especial da brasileira, tem ênfase nesses documentos governamentais. Como a Profa. Laura ressalta:

Realmente, somos um país continental e nossa diversidade cultural também [é vasta]. Gosto muito de trabalhar com música enfocando aspectos culturais, principalmente a nossa cultura local que é diversa e complexa. A música que ouvimos hoje é [tão] plural e apresenta uma gama de informações que, se conseguirmos instigar nossos alunos a perceber algumas características culturais presentes nas músicas que ouvem, teremos conseguido atingir um dos aspectos da educação musical dentro da escola. Pelo menos é assim que percebo as coisas de acordo com a nossa realidade em sala de aula hoje. (Atividade 13, Profa. Laura, p. 86).

O Prof. Silas propõe atividades em forma de seminários temáticos sobre a música brasileira aos seus alunos mais velhos. Neles, os estudantes são responsáveis pela busca e apresentação de informações aos colegas e ao professor, bem como por efetuarem a contextualização daquilo que tratam nas aulas. O docente conta:

A estratégia que resolvi aplicar com os nonos anos é a seguinte: dividi em grupos de no máximo quatro alunos e distribui para cada grupo uma atividade que inclui: trabalho em grupo, decisão, liderança, navegação e pesquisa na *Internet*, escolha de repertório, disposição de carteiras e cadeira na sala de aula para a apresentação das atividades com os temas preestabelecidos. Não basta apresentar só as imagens. Tem que contextualizar, explicar e apresentar. [...] Observo que minhas aulas estão muito mais interessantes, atraentes e menos chatas porque todos têm a chance de participar, e os colegas dos outros grupos percebem o esforço. A apresentação dos grupos acaba sendo uma disputa sadia porque um quer apresentar melhor do que o outro. Hoje, por exemplo, o assunto foi MPB (Gal Costa e Djavan). Situações engraçadas, desenho animado, comédia e muita risada... precisavam ver quanta risada nós demos hoje. [...] Tem dado muito certo. (Atividade 20, Prof. Silas, p. 15).

A organização de seminários temáticos, exigindo o cumprimento de vários itens pelos alunos, inclusive o de contextualização, tem obtido sucesso em sua prática

docente. O Prof. Silas percebeu que suas aulas se tornaram mais interessantes a todos os envolvidos quando passou a delegar responsabilidades aos alunos, atribuindo a estes um papel mais ativo no processo de ensino e aprendizagem. Sobre a importância da atividade de pesquisa no ensino de arte nessa etapa do ensino escolar, os PCNs destacam:

O importante é que a escola possa ensinar arte com propostas que, além de ensinar variedade e profundidade nos conteúdos, ensinarão o aluno a prosseguir aprendendo por si — como aprender a pesquisar, por exemplo — e que garantirão a ele poder aprender por toda a vida. (BRASIL, 1998, p. 44).

Ao se reconhecer o compromisso escolar de preparar os alunos para desenvolver aprendizagens constantes ao longo de suas vidas, as atividades de pesquisa, como a proposta pelo Prof. Silas, são desejáveis no ensino musical escolar. As docentes Elisa, Júlia e Laura declararam que também propõem a efetuação de seminários temáticos com os alunos.

A contextualização também acontece nas aulas da Profa. Michele, quando ensina sobre a cultura e a música indígena. No ensino musical proposto pela docente, há a preocupação de os alunos entenderem a cultura indígena com base em sua própria lógica. Oportuniza, ainda, aos estudantes a identificação das contribuições dessa cultura à música nacional. Para a Profa. Michele, os alunos precisam saber mais sobre a formação cultural da música brasileira antes mesmo de as aulas partirem para a abordagem das músicas que os alunos consomem, dentre as quais muitas são maciçamente divulgadas pela mídia. Além da Profa. Michele, as docentes Camila, Emília, Júlia, Laura e Patrícia abordam em suas aulas as influências que as culturas africana, portuguesa e indígena têm na música brasileira, justificando que os alunos precisam compreender as culturas e os fazeres musicais que influenciaram a construção da identidade musical do povo brasileiro.

A contextualização dos conteúdos é realizada também pela professora Camila. Pela necessidade de empregar a apostila da escola, que faz uma abordagem polivalente do ensino de arte, a docente parte de um artista visual ou outro dessa área para o tratamento de conteúdos da área de Música. Por sua área de formação ter sido a Música, a abordagem dos conteúdos musicais se torna mais natural e menos complexa à docente. Nesse sentido, aborda e amplia os conteúdos de Música que o material didático propõe aos alunos, empregando diferentes recursos como suporte à contextualização proposta, a qual se remete mais às características culturais e estéticas do período histórico dos gêneros musicais citados.

Também utilizando apostilas ao ensino de arte nas escolas, a Profa. Aline efetua a contextualização de diversos assuntos por meio do diálogo com os alunos em aula:

Quando estamos na linguagem de Música posso aprofundar mais os temas das apostilas, complementando com elementos que não constam nos cadernos. Normalmente os temas são introduzidos com uma conversa com os alunos, quando eu tento descobrir o que eles já sabem sobre o assunto, quais suas experiências, suas opiniões, e vou dando exemplos tentando contextualizar o conteúdo proposto. O passo seguinte é analisarmos, assistirmos ou experimentarmos as situações propostas nos cadernos ou elaboradas por mim. Tenho sempre que manter o foco nas competências e habilidades que devem ser desenvolvidas com os alunos. (Atividade 20, Profa. Aline, p. 68).

Como mencionado anteriormente nesta pesquisa, o emprego da apostila no ensino musical é um desafio aos docentes, uma vez que deixa de apresentar conteúdos musicais de interesse e necessidade dos estudantes. Ao dar sentido aos conteúdos da apostila a partir do que é sabido e/ou experienciado na vida real pelos alunos, a Profa. Aline consegue motivá-los à aprendizagem dos conteúdos desse material.

Com base no relato dos professores da pesquisa, a reflexão ou a contextualização na aula de Música podem ser feitas por meio do diálogo com os estudantes, na exposição de informações por parte dos docentes e durante a realização de tarefas de pesquisa pelos estudantes. Nas aulas os professores empregam os recursos tecnológicos que têm à disposição nas escolas. Os docentes ainda empregam diversas abordagens nas aulas, como: analisar letras/poesias das músicas, ler e interpretar gibis que tratem de conteúdos da música, assistir a vídeos diversos, observar e analisar imagens, conhecer os instrumentos musicais presencialmente em aula, ler textos, efetuar buscas na *Internet* etc. Os professores buscam com tais materiais tornar as aprendizagens musicais mais interessantes aos alunos. Averiguo também que a interação social, por meio da conversação e da experimentação prática coletiva em sala de aula, parece ser fator essencial à contextualização dos conteúdos no processo de ensino e aprendizagem musical.

5.2.6 Algumas ponderações sobre quanto e como é ensinado

O Quadro 12 apresenta os tipos de vivências propostas pelos professores nas aulas de Música, bem como o grau de proficiência dos conteúdos musicais que os docentes esperam atingir em seus estudantes.

Quadro 12: Como e quanto os professores iniciantes e experientes ensinam de Música aos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental.

Atividade realizadas /“Como ensinam”	Grau de proficiência dos conteúdos musicais/ “Quanto ensinam”	Professores
<i>Improvisação musical</i>	Improvisar sequências rítmicas, considerando os conteúdos estudados nas aulas e a exploração de instrumentos musicais convencionais ou não convencionais.	Camila, Denise, Elisa e Michele.
<i>Composição musical</i>	Criar sequências rítmicas em grupo a partir da exploração dos recursos materiais existentes, trocando informações e dialogando com os colegas sobre as decisões a serem tomadas.	Aline, Camila, Carla, Denise, Elisa, Emília, Júlia, Laura, Michele, Nicole, Patrícia e Silas.
	Criar paisagens sonoras a partir da exploração de materiais diversos.	Camila, Elisa, Emília, Nicole e Michele.
	Criar sonoplastias para imagens ou vídeos a partir da exploração de materiais diversos disponíveis.	Michele e Nicole
	Elaborar arranjos rítmicos para diferentes músicas, empregando instrumentos musicais convencionais ou não convencionais.	Aline, Júlia e Patrícia.
	Elaborar composições e/ou produções artístico-musicais dos alunos.	Michele, Patrícia e Regina.
	Registrar por meio da notação musical tradicional e/ou não tradicional as criações musicais.	Aline, Elisa, Emília, Denise, e Patrícia.
	Compor músicas simples a serem cantadas.	Denise, Emília e Laura
	Compor paródias.	Denise.
	Compor trava-línguas e parlendas, explorando o ritmo e a rima de palavras.	Laura.
<i>Execução musical</i>	Executar em grupo ritmos variados com instrumentos musicais convencionais e/ou não convencionais e/ou voz criados nas aulas pelos próprios alunos e/ou pelo professor.	Aline, Camila, Carla, Denise, Elisa, Emília, Júlia, Laura, Michele, Nicole, Patrícia, Regina e Silas.
	Executar e gravar composições e/ou produções artístico-musicais dos alunos.	Michele, Patrícia e Regina.
	Executar arranjos rítmicos para diferentes músicas, empregando instrumentos musicais convencionais ou não convencionais.	Aline, Júlia e Patrícia.
	Executar ritmos característicos de gêneros musicais brasileiros através da percepção e da imitação destes.	Camila, Júlia, Laura e Patrícia.
	Cantar a uma ou a mais vozes, usando técnicas básicas apropriadas, com ou sem acompanhamento instrumental.	Denise, Elisa, Emília, Júlia, Laura, Nicole, Patrícia e Silas.
	Compreender o funcionamento prático da notação musical tradicional ou não tradicional através da execução musical.	Camila, Denise, Elisa, Júlia, Laura, Michele, Nicole e Patrícia.
	Executar instrumentos musicais convencionais ou não convencionais com aplicação de técnicas básicas apropriadas.	Aline, Camila, Carla, Denise, Elisa, Emília, Júlia, Laura, Michele, Nicole, Patrícia, Regina e Silas.
	Executar paisagens sonoras, explorando diferentes possibilidades sonoras.	Camila, Elisa, Emília, Nicole e Michele.
	Executar parlendas, trava-línguas, jogos rítmicos etc.	Laura.
<i>Apreciação musical</i>	Identificar os conteúdos estudados nas aulas (elementos da música, parâmetros do som etc.) por meio da escuta musical.	Aline, Camila, Carla, Denise, Elisa, Emília, Júlia, Laura, Michele, Nicole, Patrícia, Regina e Silas.
	Apreciar gêneros musicais variados, percebendo os	Aline, Camila, Carla, Denise,

	diferentes empregos e tratamentos dos instrumentos e/ou vozes.	Elisa, Emília, Júlia, Laura, Michele, Nicole, Patrícia, Regina e Silas.
	Identificar as características de distintas versões de uma mesma música.	Elisa, Júlia, Laura, Michele e Regina.
	Apreciar música por meio de apresentações musicais ao vivo.	Júlia, Elisa.
	Conhecer o funcionamento das fontes de informação e comunicação, como uma emissora de rádio.	Patrícia
	Identificar os timbres de paisagens sonoras, sonoplastias entre outras produções dos alunos.	Camila, Denise, Elisa, Nicole, Michele, Regina e Silas.
	Escutar músicas e acompanhar simultaneamente seu registro tradicional ou não tradicional.	Regina
	Avaliar suas produções musicais e a dos colegas por meio de gravações realizadas.	Michele, Regina e Patrícia.
	Identificar melodias conhecidas.	Elisa e Regina.
	Identificar notas musicais executadas pelo professor	Elisa e Denise.
	Posicionar-se criticamente sobre as apreciações musicais feitas em aula.	Aline, Camila, Carla, Denise, Elisa, Emília, Júlia, Laura, Michele, Nicole, Patrícia, Regina e Silas.
<i>Reflexão musical</i>	Compreender, de modo geral, a evolução da música ocidental a partir das características socioculturais, das contribuições dos músicos mais representativos em cada período histórico e da evolução das tecnologias que envolveram os diferentes fazeres musicais.	Camila, Carla, Denise, Elisa, Emília, Júlia, Laura, Michele, Nicole, Patrícia e Silas.
	Conhecer as músicas representativas das diferentes regiões brasileiras e do folclore, situando-as culturalmente.	Camila, Denise, Elisa, Emília, Júlia, Laura, Michele, Nicole, Patrícia e Silas.
	Compreender, de modo geral, as contribuições das diferentes etnias na constituição dos gêneros musicais brasileiros.	Júlia, Laura, Michele, Nicole, Patrícia e Silas.
	Pesquisar em grupo informações sobre diferentes gêneros musicais, apresentando-as publicamente nas aulas e de modo situado histórica e culturalmente.	Elisa, Júlia, Laura e Silas.
	Pensar criticamente sobre as músicas que consome.	Júlia, Laura, Patrícia e Silas.

Fonte: Elaborado pela autora.

A maioria dos conteúdos de Música ensinados pelos professores é identificada nos PCNs dos anos finais do Ensino Fundamental. Porém, o aprofundamento desses pelos docentes não acontece como os documentos indicam. Nesta pesquisa, mesmo os professores de Música que fazem uso de apostilas, as quais foram elaboradas por especialistas da área de arte com base nos PCNs, não tratam os conteúdos da Música como previsto nos documentos, apontando para uma possível desarticulação da proposta dos materiais escolares e os PCNs.

Os docentes entendem que não têm a obrigação de reproduzir aquilo que os PCNs aconselham em sua totalidade, pois estes apenas servem como orientações ao ensino de Música nas escolas. Os professores de Música demonstram maior interesse no atendimento das demandas formativas dos alunos, de acordo com as possibilidades e os limites encontrados nos estabelecimentos de ensino.

Uma diferença do quanto ensinam de Música aos alunos é verificada em docentes que lecionam essa área com maior ênfase ou com exclusividade na disciplina de arte (Denise, Elisa, Júlia, Michele e Patrícia). Essas docentes desenvolvem atividades mais diversificadas, envolvendo instrumentos variados e voz, aprofundando mais o tratamento de conteúdos relacionados à história da música, à notação musical, à técnica musical etc.

Constato que as escolhas dos professores sobre o que e quanto ensinam reforçam alguns resultados tratados no quarto capítulo desta tese, o qual versa sobre as condições oferecidas ao ensino musical escolar. Com base nas narrativas docentes, constato que o como e o quanto ensinam de Música são afetados pela carência de conhecimentos musicais dos alunos, pela ausência de espaço físico e de materiais didáticos, bem como pelo exíguo tempo semanal destinado ao ensino de Música na disciplina de arte, principalmente, quando na disciplina, além da Música, são ensinados conteúdos de outras áreas artísticas. Todos os docentes concordam que os PCNs, embora reconheçam e considerem algumas características da relação dos alunos com a música na atualidade em suas propostas, não preveem a realidade escolar como ela é de fato. A Profa. Laura ilustra:

Quando focamos o ensino da Música, partimos do pressuposto de que as escolas deveriam ter condições físicas, pessoais, materiais e financeiras para que fosse possível atingir os objetivos musicais dos PCNs. [...] mas com as realidades que temos, acho muito difícil atingir os objetivos dos PCNs. Porém, alguns pontos são viáveis e podem ser desenvolvidos. (Atividade 15, Profa. Laura, p. 16-17).

Excetuando-se os professores que empregam apostilas, a inexistência de propostas estruturadas ao ensino de Música para cada ano escolar possibilita maior liberdade aos docentes para ensinar o que julgam apropriado aos estudantes. Talvez, por esse motivo e por também não haver acompanhamento e exigências sobre o ensino de arte na maioria das escolas, é que possivelmente se dá o tratamento dos mesmos conteúdos em diferentes anos escolares pelos mesmos professores.

Por meio desta pesquisa, não foi possível averiguar se há qualquer relação entre o estudo ou não dos PCNs durante a formação dos docentes em cursos de licenciatura e as suas decisões sobre o que se ensina de Música, quando, quanto e como ela é ensinada. Os professores Elisa, Patrícia e Silas, que se formaram antes da publicação desses documentos governamentais, não evidenciam diferenças nos conteúdos ensinados com relação aos docentes que se formaram posteriormente e que puderam estudá-los durante tais cursos.

Nas aulas, os docentes da pesquisa abordam os conteúdos de Música de modo teórico e/ou prático através das atividades de improvisação e/ou composição e/ou

interpretação e/ou apreciação e/ou reflexão musical, como orientam os PCNs. Entre essas atividades, a improvisação é a menos citada e elucidada pelos docentes, indicando que, possivelmente é a menos desenvolvida nas aulas de Música. Essa atividade, quando relatada pelos professores, tende a se caracterizar pelo caráter exploratório dos instrumentos e de alguns conteúdos musicais, como os parâmetros dos sons ou ritmos estudados nas aulas. Talvez, a pouca ênfase nessa atividade com os alunos possa apresentar vínculo com as condições, principalmente físicas, oferecidas nos espaços escolares no ensino de Música, graças à possibilidade de a produção sonora poder ser mais acentuada. Constatado que as docentes Camila, Denise, Elisa e Michele, que mais esclarecem sobre como desenvolvem a atividade, são as que apresentam espaços mais apropriados ao ensino de Música.

Na atividade de composição musical, as vivências também são geralmente exploratórias com relação aos materiais didáticos disponíveis, aguçando a criatividade e o desenvolvimento da percepção sonora dos estudantes na organização dos sons. Poucos são os docentes que estimulam os registros das criações pelos alunos, destacando-se apenas as professoras Aline, Denise, Elisa, Emília e Patrícia.

Na atividade de execução musical, verifico que o aprofundamento maior dos conteúdos ocorre, principalmente, quando há práticas musicais que envolvam o ensino do canto e/ou de instrumentos musicais percussivos e/ou melódicos convencionais. Nelas há o tratamento de técnicas apropriadas, aprendizagem da escrita e leitura de notação musical convencional, afinação individual ou em grupo etc. Percebo que os professores não objetivam a formação de músicos profissionais em suas aulas, mas um ensino de Música que abranja conteúdos e atividades diversificados ao desenvolvimento musical dos alunos em fase de escolarização.

Com relação às atividades de improvisação, composição e interpretação, os professores não utilizam mais de um sistema musical, como sugerem os PCNs. Os docentes, geralmente, empregam o sistema tonal e, às vezes, o modal quando abordam gêneros musicais brasileiros que o empregue, sem explorar esse assunto em si nas aulas. Ainda, nessas atividades práticas, poucos são os docentes que empregam instrumentos musicais convencionais e/ou vozes nas aulas e estimulam os estudantes a participar de conjuntos instrumentais e/ou vocais na escola. Em atividades de criação e interpretação sonora, os professores empregam os poucos recursos que têm nas escolas, não fazendo uso com seus alunos de equipamentos diversos, acústicos e/ou elétricos e/ou eletrônicos como aconselham os PCNs, porque não existem nos estabelecimentos de ensino.

A atividade de apreciação musical parece ganhar destaque nas aulas dos professores, até mesmo porque para a sua realização são requeridos bem menos recursos se comparada às atividades de improvisação, composição e execução. Por meio da escuta de sons e músicas diversas, os professores estimulam os alunos na identificação dos conteúdos musicais estudados nas aulas, dos instrumentos musicais, das características dos gêneros e formas musicais, dos elementos da música, dos parâmetros do som etc. Além disso, as professoras Michele, Regina e Patrícia instigam os estudantes a se autoavaliarem e avaliarem as produções suas e dos colegas que foram gravadas, procurando desenvolver uma opinião mais crítica sobre a música e o fazer musical coletivo. Os docentes também buscam ampliar o repertório musical dos alunos nas atividades de apreciação, extrapolando a utilização das músicas da mídia, consumidas pelos alunos, mas sem excluí-las das aulas.

Ao ter em vista o que recomendam os PCNs para as atividades de apreciação musical, apenas a Profa. Regina realiza com seus alunos a leitura de trechos simples de música grafados de modo tradicional e/ou não tradicional. Em atividades de apreciação, os professores não fazem menção de requererem aos alunos que se manifestem expondo seus sentimentos durante a escuta musical, como sugerem os PCNs. Não identifico também tentativas dos professores de realizarem comparações com os alunos sobre concepções estéticas em dois ou mais sistemas, tais como: modal, tonal, serial etc. Nem todos os docentes promovem a participação dos alunos em apresentações ao vivo de músicas, sendo apenas as docentes Elisa, Júlia e Patrícia que eventualmente as organizam. Os docentes também não tratam das participações diferenciadas de gênero, minorias e etnias no fazer musical com seus alunos.

A reflexão musical proposta pelos docentes nas aulas ocorre a fim de situar os alunos não só sobre a produção musical do homem na sociedade ao longo dos anos, mas também em relação à música de seu país, de sua região e a consumida pelos estudantes. A ampliação da cultura musical dos alunos requer informações gerais contextualizadas sobre aquilo que estudam, fazendo com que os alunos se situem cultural, social e historicamente.

Os PCNs propõem que reflexões sejam feitas com os alunos sobre os efeitos causados na audição humana pela poluição sonora, discutindo prevenção, cuidados e modificações necessárias nas atividades cotidianas, que sejam feitas nas aulas de Música. Todavia, apenas a Profa. Michele cita esse conteúdo sem descrever como efetivamente o apresenta e desenvolve com os alunos. Além disso, exclusivamente a docente Elisa explicita ensinar aos alunos o papel do músico, do regente e da plateia, sem, entretanto, abordar especificamente as diferenças entre as funções desempenhadas por profissionais da Música,

como cantor, regente, compositor de *jingles* para comerciais, guitarrista de uma banda de *rock* etc. Os professores Michele, Nicole e Silas, embora afirmem abordar o assunto, não esclarecem como esse ensino acontece em suas aulas. Nenhum docente trata das transformações dos sistemas musicais (modal, tonal, serial) na história e em diferentes grupos e etnias e sua relação com a história da humanidade, assim como as alterações que as grafias musicais sofreram. Os professores também não organizam discussões em aula sobre a discriminação de gênero, etnia e minorias, na prática da interpretação e criação musicais em diferentes culturas e etnias, em diversos tempos históricos, o que é proposto pelos PCNs.

Com base no exposto, verifico que os professores ensinam conceitos básicos da música por meio das diversas atividades que propõem. Além disso, os docentes apontam que o tratamento dos assuntos com maior complexidade sugeridos pelos PCNs não é possível de ser realizado pela falta de conhecimentos mínimos dos alunos sobre música e pelas condições dadas pelos estabelecimentos de ensino ao ensino de Música.

A seguir, no próximo capítulo, os conhecimentos dos professores de Música e os indicadores de desenvolvimento profissional da docência em Música nos anos finais do Ensino Fundamental são abordados.

CAPITULO 6 - OS CONHECIMENTOS DOS PROFESSORES NO ENSINO MUSICAL E OS INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA EM MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo abordo os conhecimentos¹⁰⁵ apontados pelos professores participantes da pesquisa como fundamentais em suas práticas de ensino musical nos anos finais do Ensino Fundamental. A apuração desses conhecimentos considerou o que ensinam de Música, quanto e como a ensinam aos alunos e, ainda, outras narrativas docentes que refletem sobre o assunto. Os conhecimentos são apresentados a partir das seguintes categorias propostas por Shulman (1986; 1987; 2005): conhecimento do conteúdo específico; conhecimento do conteúdo pedagógico e conhecimento pedagógico do conteúdo. O conhecimento do conteúdo específico engloba os conhecimentos teóricos e práticos da música dominados pelos professores, abrangendo ainda o entendimento de como foram construídos pelo homem, ao longo da história. O conhecimento do conteúdo pedagógico abarca os conhecimentos didáticos gerais dos docentes, incluindo os da didática específica da Música. Já o conhecimento pedagógico do conteúdo é aquele elaborado na prática de ensino de Música, quando os professores ensinam os conhecimentos específicos da disciplina, associando outros tipos de saberes. Por último, neste capítulo, apresento os indicadores de desenvolvimento profissional da docência em Música mapeados a partir do que é ensino de Música, de como, quando e quanto é feito, e das possíveis diferenças existentes entre os conhecimentos dos professores iniciantes e experientes.

6.1 Conhecimento do conteúdo específico

Os professores da pesquisa entendem que precisam dominar conhecimentos teóricos e/ou práticos da Música para ensinar essa área nos anos finais do Ensino Fundamental. Em suas narrativas, verifico que não há um consenso sobre a totalidade desses conhecimentos. Entretanto, nas discussões sobre o assunto, a Profa. Patrícia faz uma ponderação que indica ir ao encontro daquilo que todos os docentes acreditam: “Eu considero importante o professor de Música saber bem mais do que o conteúdo que leciona. Apesar de

¹⁰⁵ No texto, os conhecimentos docentes aparecem em itálico para um melhor destaque.

passarmos o mínimo de conhecimento, precisamos saber muito, principalmente para ilustrar a aula e ter segurança no que se vai explicar” (Atividade 12, Profa. Patrícia, p. 45).

Assim sendo, o ensino da Música, na visão dos professores, exige uma base sólida de conhecimentos musicais. Dentre os conhecimentos dos conteúdos da área, os professores iniciantes e experientes acordam com relação a alguns deles, os quais são:

- *Executar, pelos menos, um instrumento musical melódico e/ou harmônico, empregando técnicas apropriadas;*
- *Construir instrumentos musicais não convencionais a partir da exploração e do emprego de diversos materiais;*
- *Saber se expressar por meio da voz cantada, de maneira afinada e com técnica apropriada;*
- *Dominar técnicas vocais adequadas às características dos alunos;*
- *Compreender teoricamente os elementos que compõem a notação musical tradicional, bem como seus funcionamentos práticos em processo de registro, leitura e interpretação musical;*
- *Perceber e analisar diversos sons, considerando os conceitos que abarcam o estudo dos parâmetros sonoros e dos elementos da música;*
- *Manipular diferentes fontes sonoras em atividades de improvisação, composição e execução musical, considerando os parâmetros do som e os elementos da música.*

Os docentes entendem como relevante “*executar, pelos menos, um instrumento musical melódico e/ou harmônico, empregando técnicas apropriadas*”. O domínio mínimo de um instrumento musical, na opinião dos docentes, não requer necessariamente o mesmo desempenho de um bacharel em Música ou de um músico intérprete. Porém, deve ser suficiente para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem musical no que diz respeito à mostra de exemplos musicais e/ou ao acompanhamento dos alunos em atividades interpretativas. Como resume a Profa. Aline: “Um professor de Música das séries finais do Ensino Fundamental necessita saber ao menos tocar um instrumento musical. Ele vai precisar acompanhar seus alunos, dar exemplos, e sem saber tocar isso fica difícil” (Atividade 18, Profa. Aline, p. 11).

Entre os conhecimentos elencados, “*construir instrumentos musicais não convencionais a partir da exploração e emprego de diversos materiais*” é imprescindível aos docentes, já que nem sempre contam com instrumentos musicais convencionais para o ensino

de Música nas escolas. Também aparece a necessidade de os docentes Aline, Camila, Laura, Patrícia e Regina saberem explorar o corpo como instrumento musical não convencional. Identifico que as professoras Júlia e Laura demonstram insatisfação com relação àquilo que dominam de percussão corporal. A Profa. Laura explica:

Tenho necessidade de ampliar minhas práticas rítmicas corporais. Acho muito interessante o uso da música cantada com expressões corporais rítmicas. Preciso melhorar muito nesse aspecto para passar segurança aos alunos durante algumas atividades cantadas que realizo em sala de aula. (Atividade 18, Profa. Laura, p. 3).

Como é seu primeiro ano de atuação profissional no ensino musical nos anos finais do Ensino Fundamental, a Profa. Laura verifica que aquilo que sabe do assunto não é suficiente para garantir o interesse e o envolvimento dos alunos nas aulas. Já a Profa. Júlia conta que não é um tipo de conteúdo ao qual teve muito acesso durante seu desenvolvimento profissional.

“Saber se expressar através do canto, de maneira afinada e com técnica apropriada” é exigido aos docentes, pois suas práticas de cantar em aula servem, muitas vezes, como referenciais ou modelos aos estudantes quando esse tipo de atividade é desenvolvida. Independentemente de realizarem ou não esse tipo de vivência, todos os professores declaram possuir esse tipo de conhecimento. Do mesmo modo, *“dominar técnicas vocais adequadas às características dos alunos”* é fundamental porque os docentes precisam respeitar as possibilidades e os limites vocais dos estudantes nas atividades de canto, adotando procedimentos apropriados. A Profa. Aline afirma: *“é preciso estar sempre atento ao aquecimento, principalmente os vocais, para não pôr em risco a saúde dos alunos e para que a educação seja a mais completa possível, desde cuidados com a voz/instrumento, afinação, limpeza etc.”* (Atividade 18, Profa. Aline, p. 11).

Na área de Educação Musical, Specht (2007) entende que os docentes que trabalham com o canto em suas aulas precisam ter o domínio de suas próprias vozes e se sentir preparados para orientar os seus alunos nesse tipo de atividade. A autora destaca também que um dos problemas constatados nas práticas coletivas de canto é a inadequação dos métodos e das técnicas empregados pelos docentes ao perfil dos alunos cantantes. Nesse sentido, ressalta a necessidade de os professores saberem optar corretamente por métodos e técnicas de ensino apropriados aos grupos de alunos que ensinam a cantar.

O canto é compreendido pelos professores como uma vivência musical eficaz no ensino de Música e percebido como uma alternativa quando não há instrumentos

disponíveis ao ensino de Música nas escolas. A Profa. Michele ilustra: “Considero o canto conjunto imprescindível no Ensino Fundamental, além de ser totalmente viável. Talvez seja uma das poucas coisas que se possa garantir de fazer musical.” (Atividade 18, Profa. Michele, p. 8). Ainda, a Profa. Júlia entende que as aprendizagens ocorridas por meio das vivências musicais práticas que incluem o canto são aquelas das quais os alunos mais se recordam. A docente conta: “O que mais fica de aprendizado de um ano para outro são as experiências e descobertas que eles fazem juntamente com o repertório das músicas cantadas” (Atividade 17, Profa. Júlia, p. 28).

Nas buscas realizadas, encontrei poucas publicações sobre a atividade de canto com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e/ou Médio (ver MATEIRO, 2013; KNIS; MACHADO, 2005; VICENTE, 2009; ALMEIDA, 2011). O fato de que alguns professores de Música desta pesquisa trabalhem com as possibilidades vocais dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental indica que essa prática é possível de ser desenvolvida nessa etapa de escolarização também. Isso é posto porque, na literatura da área de Educação Musical, as publicações tratam majoritariamente do desenvolvimento do canto com alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além desses conhecimentos, outros foram identificados no ensino musical sem o consenso entre os docentes. A seguir, no Quadro 13, exponho os conhecimentos verificados nos relatos dos professores iniciantes e experientes, que, respectivamente, aparecem nas cores em azul e vermelho.

Quadro 13: Conhecimentos dos conteúdos de Música identificados sem consenso nos relatos de docentes iniciantes e/ou experientes.

Conhecimentos do conteúdo específico da Música	Professores
<i>Conhecer as características de cada período histórico da música, considerando, de modo geral, os aspectos, sociais, culturais e musicais.</i>	Camila, Carla, Elisa, Emília, Júlia, Laura, Michele, Nicole, Patrícia e Silas.
<i>Conhecer algumas possibilidades de notação musical não tradicional.</i>	Camila, Denise, Elisa, Emília, Nicole, Patrícia, Regina e Silas.
<i>Conhecer os princípios técnicos de execução de alguns instrumentos musicais convencionais percussivos e/ou melódicos, além daquele(s) que dominam com maior profundidade.</i>	Camila, Elisa, Júlia, Michele e Nicole.
<i>Compreender como os conteúdos de música podem se conectar a conteúdos de outras áreas previstas no currículo escolar e/ou fora dele.</i>	Carla, Camila, Denise, Elisa, Emília, Laura, Michele, Patrícia, Regina e Silas
<i>Conhecer e manipular tecnologias aplicadas à reprodução e ao fazer musical.</i>	Carla, Denise, Elisa, Júlia e Patrícia.
<i>Dominar assuntos gerais referentes à música brasileira – gêneros musicais, música folclórica, características das músicas regionais e influências culturais.</i>	Camila, Emília, Júlia, Laura, Michele, Nicole Patrícia e Silas.
<i>Criar arranjos musicais para diversos instrumentos musicais convencionais e/ou não convencionais e/ou canto.</i>	Elisa, Denise, Laura e Michele, Nicole.

<i>Dominar os princípios básicos tradicionais da regência de grupos instrumentais e/ou vocais.</i>	Aline, Elisa, Júlia, Laura, Michele, Patrícia e Silas.
<i>Participar ativamente em apresentações musicais públicas, executando um ou mais instrumentos musicais e/ou cantando.</i>	Patrícia.
<i>Participar como ouvinte de espetáculos diversos, incluindo os de música.</i>	Patrícia.

Fonte: Elaborado pela autora.

Por tratarem, em suas propostas de ensino, de diversos assuntos da história da música ocidental, os professores Camila, Carla, Elisa, Emília, Júlia, Laura, Michele, Nicole, Patrícia e Silas declaram “*conhecer as características de cada período histórico da música, considerando, de modo geral, os aspectos, sociais, culturais e musicais*”. A professora Aline, mesmo não tendo declarado ensiná-los, e a professora Camila manifestam descontentamento com relação a alguns conhecimentos que têm sobre esse assunto. A Profa. Camila narra: “Preciso me aperfeiçoar em história da música, pois é um conteúdo muito abordado em minhas aulas, e, mesmo pesquisando antes da aula, sinto falta de um respaldo maior para repassar esses conhecimentos” (Atividade 18, Profa. Camila, p.16). A narrativa dessa docente revela que o ensino de Música tem lhe exigido maior conhecimento desse conteúdo do que aquele que ela possuía ao ingressar na profissão.

Os professores Camila, Denise, Elisa, Emília, Nicole, Patrícia, Regina e Silas destacam “*conhecer algumas possibilidades de notação musical não tradicional*”. Nas aulas de Música é importante para que consigam, a partir daquilo que conhecem a respeito, construir e/ou auxiliar os estudantes na elaboração e na utilização desse tipo de notação em vivências práticas musicais. Embora dominem a notação musical tradicional, os professores percebem que a criação e/ou emprego de uma notação alternativa a essa pode promover o desenvolvimento nos alunos da percepção dos sons e de outros conteúdos a serem representados a partir da reflexão coletiva sobre o assunto de maneira mais lúdica e prazerosa.

As professoras Camila, Elisa, Júlia, Michele e Nicole apontam que a elas tem sido essencial “*conhecer alguns princípios técnicos de execução de instrumentos musicais convencionais percussivos e/ou melódicos, além daquele(s) que dominam com maior profundidade*”. Durante as aulas de Música, por haver alguns instrumentos musicais disponíveis, da escola e/ou das docentes e/ou dos estudantes, a orientação prática do uso dos mesmos aos alunos é imprescindível. Expõem ainda que algumas das técnicas que possuem podem ser adaptadas à execução de instrumentos não convencionais. A Profa. Aline afirma que gostaria de aprender a executar outros instrumentos musicais no ensino de Música, além daqueles que domina.

“Compreender como os conteúdos de Música podem se conectar a conteúdos de outras áreas previstas no currículo escolar e/ou fora dele” é um conhecimento requerido aos professores Camila, Denise, Elisa, Emília, Laura, Michele, Patrícia, Regina e Silas no ensino de Música. A Profa. Michele assinala: “O professor precisa ter conhecimentos gerais sobre história, geografia e cultura para contextualizar o repertório trabalhado ou outros conteúdos onde se fizer necessário à contextualização” (Atividade 18, Profa. Michele, p. 8).

Com exceção da Profa. Denise, os docentes revelam que não contam com a participação efetiva de colegas na elaboração de seus planejamentos e em suas práticas de ensino de Música, mesmo quando abordam conteúdos das demais áreas, incluindo as artísticas. Afirmam que essa aproximação com outros professores deixa de ocorrer porque não há outros professores de arte nas escolas em que atuam. Esse resultado reforça as constatações de Beineke (2001) e Penna (2010), as quais também verificam que o sentimento de isolamento dos docentes da área da Música acontece por serem, muitas vezes, os únicos atuantes da disciplina de arte nas escolas. A aproximação com professores de outras áreas também não acontece porque esses se restringem a lecionar somente os conteúdos previstos nas suas disciplinas. A Profa. Elisa elucida:

Aí tem essa questão da facilidade e das coisas com que as pessoas estão acostumadas. O professor de português está acostumado com livro. Mas, se a escola realmente pensasse, se a gente realmente pensasse: “Gente! Vamos tentar casar as coisas”. Porque eu acho que, se a gente conseguisse casar [os conteúdos das disciplinas] desse mais significado para o aluno, ele vai ter mais vontade [de participar das aulas e aprender]. Fica cada um [professor] no seu “caixotinho” e o aluno não percebe a ligação entre as coisas [...]. (Skype, 12 de setembro, Profa. Elisa, p. 4).

As tentativas dos professores quanto às aproximações dos conteúdos da Música a outros são vistas como algo positivo e importante à formação dos alunos e defendidas por Shulman (1987; 2005). Possivelmente, o trabalho conjunto com outros docentes poderia ser uma experiência rica e proveitosa para todos os profissionais envolvidos, não apenas para os docentes de Música. Nesse sentido é que García (2010, p. 22) ressalta que os professores nas escolas podem aprender “de outros e com outros”, sem medo de expor suas dificuldades ao ensino.

Contudo, uma atuação conjunta entre os docentes para planejar e dialogar sobre o ensino requer não só disposição e interesse desses profissionais, mas apoio e estímulo das direções escolares, o que não é verificado nas narrativas dos docentes. Na literatura, o isolamento dos professores é um tema recorrente, uma vez que não é uma característica

esperada e desejável na atuação desses profissionais na atualidade. Porém, como ressalta García (1999, p. 122), o isolamento dos professores nas escolas é “favorecido pela própria arquitetura escolar – que organiza a escola em módulos padrão –, assim como pela distribuição do tempo e do espaço, e pela existência de normas de independência e privacidade entre os professores”.

As professoras Carla, Denise, Elisa, Júlia e Patrícia empregam alguns recursos tecnológicos musicais¹⁰⁶ nas aulas, como os celulares dos estudantes (Carla, Júlia e Patrícia), e *softwares* musicais gratuitos, como programas de edição de vídeo e som (Denise) e jogos musicais (Elisa). É interessante notar que a Profa. Elisa apenas cita o emprego de jogos musicais com os alunos, não abordando outros *softwares* da área da Música por falta de conhecimento sobre eles. Com a abordagem desses recursos tecnológicos da música nas aulas, as docentes objetivam tornar o ensino de Música mais interessante aos estudantes ao se aproximarem de algumas tecnologias atuais às quais eles podem ter acesso. Desse modo, “*conhecer e manipular tecnologias aplicadas à reprodução e ao fazer musical*” é um conhecimento constatado entre as docentes citadas.

Saliento que a Profa. Patrícia, em momentos anteriores, lecionou para alunos de outra escola, empregando *softwares* gratuitos de música acessados pela *Internet* e por outro *software* disponibilizado por sua rede municipal de ensino. Na instituição em que se encontra atualmente, esse tipo de trabalho não é efetuado porque o laboratório de informática não funciona. Desse modo, mesmo que não incluía a abordagem de *softwares* nas aulas, a docente manifesta esse conhecimento. Sobre sua experiência com esses recursos, conta:

[...] estou muito esperançosa que o laboratório de informática funcione no ano que vem (2012). Na minha outra escola, o laboratório funcionava que era uma beleza, os alunos gostavam muito, e eu aprendi muito com eles e para eles. Nós gravávamos vinhetas, orquestrávamos, aprendíamos a notação musical, os instrumentos musicais, história da música, vídeos, audições, *shows*, muitas coisas virtuais! E alguns *softwares* são leves, até! E tem que ser os *free* porque o nosso processador de dados é ligado à prefeitura, e eles proíbem *downloads* de qualquer natureza. Então, os *softwares free* são mais ágeis e podemos instalá-los na hora da aula, sem perder tempo! Só o *Audacity* era instalado pela prefeitura! (Atividade 11, Profa. Patrícia, p. 40).

¹⁰⁶ Nesse caso, refiro-me apenas aos equipamentos e aos *softwares* de música existentes que foram elaborados a partir da evolução eletrônica, dos meios de comunicação e de informática, como aparelhos de reprodução de CD e DVD, televisão, celulares, aplicativos, *softwares* de música etc.

Verifico que, em maioria, são as docentes iniciantes – Carla, Denise, Elisa – que declaram utilizar algumas das tecnologias musicais existentes e disponíveis nas aulas. Os professores Aline, Júlia, Laura, Nicole, Patrícia e Silas mencionam possuir interesse na abordagem de *softwares* no ensino de Música. A Profa. Laura ilustra:

Eu tenho curiosidades em relação ao desenvolvimento musical de aulas usando *software* livre que possibilite intervenções musicais, criação, experimentação. É um desejo meu tentar trabalhar isso na escola, mas tenho vários problemas: não sei usar os poucos programas de que já ouvi falar, a *Internet* da escola em que trabalho é muito lenta e, atualmente, o laboratório de informática da escola está parado porque roubaram os monitores e estabilizadores. (Atividade 25, Profa. Laura, p. 63).

A Profa. Nicole adverte que a utilização de *softwares* de música poderia até substituir os instrumentos musicais, já que eles pouco existem nas escolas: “Falta mais conhecimentos em lecionar Música utilizando *softwares*. Nas escolas que não têm instrumentos musicais, seria bom utilizar a sala de informática, não acha?” (Atividade 5, Profa. Nicole, p. 27).

Vale destacar que, excetuando-se a Profa. Aline, nenhum outro docente confirma, através de suas narrativas ou de seus históricos escolares, ter aprendido sobre as tecnologias musicais e as suas utilizações no ensino de Música nos cursos de licenciatura efetuados. Desse modo, infiro que é bem provável que a carência de conhecimentos sobre tais tecnologias seja também uma consequência das formações iniciais dos professores, principalmente, com relação àqueles que se formaram na última década. Henderson Filho (2007), ao realizar uma pesquisa com professores de Música, averiguou que esses desconheciam as tecnologias da área da Música. O pesquisador já esperava esse tipo de resultado, uma vez que “no curso de licenciatura em que os professores foram formados não se discutia tais possibilidades e um dos objetivos propostos [...] foi justamente possibilitar esse conhecimento” no curso de formação continuada que idealizou e desenvolveu com tais profissionais. (HENDERSON FILHO, 2007, p. 156).

“*Dominar assuntos referentes à música brasileira – gêneros musicais, música folclórica, características das músicas regionais e influências culturais*” – é um conhecimento constatado nos docentes Camila, Emília, Júlia, Laura, Michele, Nicole Patrícia e Silas. Averiguo que o tratamento desses conteúdos nas aulas de Música acontece com a finalidade de os alunos conhecerem e compreenderem, de modo amplo, os aspectos formadores da cultura nacional e, especificamente, da cultura musical das regiões em que se encontram.

As professoras Elisa, Denise, Laura, Michele e Nicole declaram saber “*criar arranjos musicais para diversos instrumentos musicais convencionais e/ou não convencionais e/ou canto*” a serem executados em grupo pelos alunos nas aulas. Esse conhecimento é pertinente porque os docentes não encontram arranjos prontos das músicas que trabalham nas aulas, e/ou aquilo que encontram, geralmente, não se ajusta aos conhecimentos e interesses dos alunos. Em função disso, sugerem que os princípios fundamentais da teoria musical e da harmonia são relevantes. As docentes Camila e Denise assumem que precisam se dedicar com maior afinco ao estudo e à compreensão desses conteúdos teóricos da música na criação dos arranjos musicais, haja vista que a carência deles limita o desenvolvimento desse tipo de tarefa.

A comunicação entre professor e alunos é essencial em processos de execução musical coletiva. A regência é uma forma de comunicação em que os docentes utilizam diversos gestuais e outras expressões corporais importantes ao funcionamento e à organização de atividades práticas coletivas de música. Por desenvolverem atividades de execução musical coletivas com os estudantes, os professores Aline, Elisa, Júlia, Laura, Michele, Patrícia e Silas sobressaem “*dominar os princípios básicos da regência de grupos instrumentais e vocais*” em suas aulas.

“*Participar ativamente de apresentações musicais públicas na interpretação de um ou mais instrumentos musicais e/ou cantando*” e “*participar como ouvinte de espetáculos diversos, incluindo os de música*” são conhecimentos que a Profa. Patrícia tem e acredita serem importantes também aos demais docentes da área. Ela ainda aponta que vivências musicais e culturais diversas, além daquelas ocorridas dentro dos centros de formação docente, interferem positivamente no seu desenvolvimento profissional e na sua atuação docente. A Profa. Patrícia entende que a sua formação cultural é necessária para “ensinar o aluno a pensar, a ter conhecimento estético [...] Entusiasmá-lo a frequentar ou assistir *shows*, mesmo que gratuitos, a ter consciência de que ele faz parte de uma sociedade e que deve se comportar como um cidadão, com direitos e deveres!” (Atividade 18, Profa. Patrícia, p. 14). A formação cultural para professores e alunos pode ser compreendida na ótica de Kramer (2007), que afirma:

[...] a formação cultural de professores é parte do processo de construção da cidadania, é direito de todos se considerarmos que todos – crianças e adultos – somos indivíduos sociais, sujeitos históricos, cidadãos e cidadãs produzidos *na* cultura e produtores *de* cultura. Cidadão que têm direitos sociais, entre eles, direito à educação e à cultura. (*Ibidem*, p. 21).

Além do mais, como salienta Nogueira (2008), não é porque estão em contato com a cultura de massa que os docentes devem se limitar a ela para que os seus conhecimentos não fiquem reduzidos. Essa autora defende que os docentes, de modo geral, precisam acessar desde as produções locais até as obras-primas consagradas, assim como a diversidade cultural de modo intenso e diversificado durante toda a sua vida profissional.

Noto que a participação da Profa. Patrícia em ações diversificadas na área da Música sempre foi bastante intensa desde jovem, quando iniciou seus estudos musicais. Talvez, por ter verificado o valor dessas vivências no seu processo de formação como musicista e, depois, como docente, a Profa. Patrícia não deixou de participar delas ao longo de sua carreira profissional. O reconhecimento da Profa. Patrícia sobre a importância de seu conhecimento musical e cultural geral vai ao encontro do que Gimeno Sacristán (2008) compreende sobre a formação cultural dos professores. O autor afirma:

Ninguém pode dar o que não tem. E se os professores não cultivam a cultura, não podem dar cultura; se eles não a possuem em profundidade, não podem ensiná-la nem sequer nos níveis mais elementares. E sobre este princípio elementar há muito pouca investigação. Não tem ocorrido aos pesquisadores analisar os conteúdos culturais dos professores para fazer investigação útil ao professorado. O aspecto prático que se deduz dessa constatação é evidente. Em primeiro lugar, se os professores não são bons profissionais, é preciso que sejam mais bem pagos, mais considerados. Em segundo lugar, se os professores não podem dar o que não têm, é preciso, antes de mais nada, que sejam cultos, para poderem dar cultura. (*Ibidem*, p. 85).

Além da Profa. Patrícia, o Prof. Silas continua seus estudos e suas práticas musicais. Na atualidade, além de participar da banca municipal da sua cidade, tocando tuba, estuda violoncelo há dezesseis meses. A Profa. Nicole dedica-se ao estudo do violão e do piano. No estudo de piano, objetiva se aprimorar mais na improvisação e no acompanhamento, uma vez que a formação que efetuou anteriormente nesse instrumento “era baseada apenas por partituras” (Atividade 4, Profa. Nicole, p.62).

6.1.2 Conhecimento do conteúdo pedagógico

Todos os professores de Música afirmaram que, além dos conhecimentos do conteúdo da Música, há a necessidade do domínio de alguns conhecimentos do conteúdo pedagógico no ensino de Música. Como ilustram os professores Nicole e Silas: “Considero de extrema importância que professores de Música tenham conhecimento da linguagem musical e formação pedagógica de como realizar o ensino musical nas escolas” (Atividade 18, Profa.

Nicole, p. 6) e “Além da formação musical, o professor deve ter uma sólida formação pedagógica. Não basta ser um bom músico sensível. Isso é importante também, mas não é o suficiente.” (Atividade 20, Prof. Silas, p.49).

De modo consensual, os professores iniciantes e experientes indicam que os conhecimentos pedagógicos listados na sequência lhes são essenciais à docência em Música. São eles:

- *Conhecer as leis que regem o ensino de Música na educação básica;*
- *Conhecer as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais ao ensino de Música;*
- *Planejar o ensino de Música a partir do que é oferecido pelas escolas;*
- *Avaliar as aprendizagens dos alunos.*

Todos os professores de Música afirmam “*conhecer as leis que regem o ensino de Música na educação básica*”. Desse modo, declaram ciência sobre a LDBEN n. 9.394/1996 e a modificação sofrida nessa a partir da aprovação da lei n. 11.769 que trata da obrigatoriedade do ensino de Música escolar. Além disso, asseguram “*conhecer as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais ao ensino de Música*”. Sobre esse conhecimento, o Prof. Silas destaca:

Todo educador precisa conhecer os documentos que legitimam sua atuação, as diretrizes que orientam sua metodologia, possuindo uma postura aberta e dialógica com as linguagens artísticas, sempre valorizando a sua trajetória em consonância com a bagagem do aluno. Já estamos há alguns anos em contato com leis, diretrizes, referenciais [...]. (Atividade 15, Prof. Silas, p. 96).

Além de as conhecerem, os docentes afirmam considerar algumas das orientações dos PCNs de arte e de outros documentos regionais e/ou municipais no ensino de Música dos anos finais do Ensino Fundamental.

Ao demonstrar posicionamento crítico com relação aos PCNs, os docentes levantam alguns pontos positivos e negativos sobre esses documentos. Os pontos positivos sobre os PCNs são: valorização da disciplina de arte ao tratá-la em um livro específico, reconhecendo sua importância na escola como qualquer outra disciplina (Profa. Carla); consideração do comportamento dos jovens na atualidade no ensino de Música, além da não apresentação de uma hierarquia de conteúdos a serem desenvolvidos por ano escolar (Profa. Elisa e Profa. Regina); apresentação de ideias que podem ser eficazes no ensino de Música, tendo em vista os significados que algumas propostas de ensino de Música podem ter aos alunos (Profa. Denise); consideração da diversidade cultural e tecnológica com a qual os

alunos têm contato nos dias de hoje (Profa. Denise); auxílio na implementação das políticas e das ações educacionais na área da Música nas escolas (Profa. Júlia); ajuda aos professores na construção e fundamentação de suas propostas de ensino, apresentando ideias sobre o que, como e para que ensinar (Profa. Nicole); auxílio na fundamentação da prática de ensino de Música nas escolas (Profa. Patrícia); apoio no fortalecimento da presença do ensino de Música na formação dos alunos nas escolas (Prof. Silas).

Como ponto negativo, os docentes Júlia, Laura, Michele, Regina e Silas concordam que a proposta é ousada no que se refere ao ensino de Música, uma vez que há a carência de recursos humanos, físicos e de materiais nas escolas em que trabalham. Como o Prof. Silas ilustra:

E, a meu ver, a proposta dos PCNs, principalmente no que se refere à Música é ambiciosa e complicada de ser viabilizada na realidade escolar do município onde moro. Para a sua aplicação efetiva, seria necessário poder contar com recursos humanos com qualificação – o que implica desde a valorização da prática profissional até ações de formação continuada e acompanhamento pedagógico constante –, além de recursos materiais que atendessem às necessidades da prática pedagógica em cada linguagem artística. (Atividade 15, Prof. Silas, p. 18).

As professoras Michele e Regina reconhecem ainda que os documentos preveem que os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental já deveriam possuir uma base de conhecimentos das áreas artísticas, o que não é verificado na prática. Como a Profa. Michele enfatiza: “Muitos dos objetivos, se não quase todos, colocados pela proposta [dos PCNs] só poderão ser atingidos se realmente houver uma boa base e o trabalho for continuado. Caso contrário, nunca serão alcançados” (Atividade 15, Profa. Michele, p. 43).

Como averiguado nas opiniões dos docentes, as orientações dos PCNs não são capazes por si só de garantir que o ensino musical ocorra nas escolas como recomendam. Os relatos dos professores indicam que, para que sejam postas em prática as sugestões dos PCNs ao ensino musical, deveria haver intensos investimentos nos contextos educacionais no que diz respeito à adequação das condições escolares, à criação e ao desenvolvimento de propostas de ensino musical para todos os anos escolares e à formação continuada dos professores de Música. Desse modo, poucas são as orientações desses documentos que efetivamente são possíveis de serem realizadas pelos docentes, tendo em vista as características dos alunos e das realidades escolares em que atuam.

Todos os professores revelam conhecer os espaços físicos, os materiais didáticos e os recursos tecnológicos dos locais onde lecionam. Os docentes apontam que conhecer aquilo que os estabelecimentos de ensino disponibilizam é fundamental as suas

atuações profissionais, pois esse tipo de informação auxilia na definição dos conteúdos e das abordagens metodológicas que podem ou não adotar nas aulas. Desse modo, os docentes creem que em suas atuações profissionais nas escolas precisam “*planejar o ensino de Música a partir do que é oferecido pelas escolas*”. Vale destacar que a pesquisa de Machado (2003) averigua também que aos professores de Música é necessária a competência de administrar os recursos de que a escola dispõe para a realização do ensino de Música.

Além dos conhecimentos apresentados até então, todos os docentes asseguram que, ao final de cada etapa de ensino escolar, devem comunicar não só aos estudantes o desempenho destes na disciplina de arte, mas também aos seus responsáveis e à direção escolar. A avaliação na ótica dos professores não se resume a essa função, tendo ela importância fundamental no acompanhamento dos docentes sobre as aprendizagens dos alunos e nas melhorias de suas práticas de ensino. Na visão dos professores, a avaliação assume um papel duplo: é capaz de verificar o grau de desenvolvimento musical dos alunos e de orientar o processo de ensino. Assim, os professores unanimemente compreendem que precisam “*avaliar as aprendizagens dos estudantes*”.

Outros conhecimentos do conteúdo pedagógico foram averiguados como de domínio dos professores iniciantes e experientes. Na sequência, o Quadro 14 expõe tais conhecimentos e os docentes que os citam. As cores azul e vermelha marcam os docentes iniciantes e experientes, respectivamente.

Quadro 14: Conhecimentos do conteúdo pedagógico identificados sem consenso no depoimento dos professores iniciantes e experientes no ensino musical.

Conhecimento do conteúdo pedagógico	Professores
<i>Conhecer e acessar os materiais didáticos da Música.</i>	Camila, Elisa, Laura, Nicole, Patrícia, Regina e Silas
<i>Dominar e empregar no ensino musical os recursos tecnológicos comuns a outros docentes.</i>	Aline, Camila, Carla, Denise, Elisa, Júlia, Laura, Nicole, Patrícia e Silas.
<i>Conhecer o envolvimento que os alunos têm com a música fora da escola.</i>	Carla, Camila, Denise, Júlia, Michele, Nicole, Patrícia e Silas.
<i>Conhecer os aspectos sociais, econômicos e culturais gerais que caracterizam a vida dos alunos.</i>	Patrícia e Silas.

Fonte: Elaborado pela autora.

A totalidade dos professores admite que é importante “*conhecer e acessar os materiais didáticos¹⁰⁷ da Música*”, principalmente, para que possam planejar e desenvolver atividades mais diversificadas e atrativas nas aulas. A Profa. Denise ilustra o assunto:

¹⁰⁷ Os materiais didáticos, neste contexto, referem-se àqueles impressos em forma de livro e apostilas, CD, DVD etc.

[...] O material didático é mais um recurso que nós temos para nos guiar, nos preparar, e, muitas vezes, fundamentar nossas aulas [...]. É necessário que o professor tenha acesso a todo e qualquer material didático que exista, pois ele não é um ser acabado em sua formação, é essencial a continuidade dessa construção do conhecimento, e o material didático é mais uma dessas ferramentas. A ausência do material didático faz com que o professor estacione naquela mesma maneira de dar a sua aula dia após dia, sem nenhuma mudança significativa. (Atividade 11, Profa. Denise, p. 44).

Embora haja esse reconhecimento, nem todos os docentes têm suficientemente esse tipo de conhecimento. Uma parte significativa dos professores experientes (Laura, Nicole Patrícia, Regina e Silas) acredita serem satisfatórios os seus conhecimentos e acessos aos materiais didáticos da área. A metade da amostra de docentes iniciantes e experientes (Aline, Denise, Emília, Júlia e Michele) julgou insatisfatórios seus conhecimentos e acessos a esses materiais. Apenas a Profa. Elisa considera-os mais que satisfatórios, e a docente Camila os julga satisfatórios. Já a Profa. Carla não deu sua opinião.

Nas discussões sobre o assunto, as professoras Camila, Elisa, Laura e Regina salientam alguns motivos que condicionam a dificuldade de acesso aos materiais didáticos da Música pelos docentes: falta de tempo dos docentes para pesquisar graças à extensa jornada de trabalho (Profas. Camila e Elisa); carência desses materiais didáticos no mercado (Profas. Elisa e Laura); dificuldade de circulação dos materiais didáticos existentes nas diferentes regiões e cidades brasileiras (Profas. Elisa, Laura e Regina); alto custo dos materiais (Profas. Elisa e Laura).

Entre os motivos dados pelas docentes, a afirmação de que há uma carência, no Brasil, de materiais didáticos da Música é confirmada por Oliveira (2005). De acordo com essa pesquisadora, a falta desse tipo de produção é constatada, principalmente, para o ensino coletivo do público jovem dos anos finais do Ensino Fundamental. Também, ressalta que os materiais não tratam dos gêneros musicais mais atuais que são do interesse dos alunos. Os resultados da investigação de Oliveira (2005) são reforçados por nossa pesquisa, uma vez que os docentes Aline, Laura e Silas revelam também essa característica dos materiais. A Profa. Aline afirma: “Talvez fosse mais fácil se tivéssemos materiais direcionados ao público mais velho, pois há muito material para as crianças e quase nada para os jovens, e [aquilo de] que eles gostam ou [o que] conhecem são realmente aquilo que eles ouvem no rádio e veem na televisão.” (Atividade 11, Profa. Aline, p.30). Além disso, Oliveira (2005) elenca outro problema nos materiais disponíveis: “os materiais didáticos também não são apropriados para serem trabalhados em turmas grandes” (OLIVEIRA, 2005, p. 83).

Constato que, apesar de afirmar possuir um vasto conhecimento sobre os materiais didáticos para o ensino musical, a Profa. Elisa reconhece que o acesso àqueles comercializados no país não é fácil. Ela garante: “Tenho muitos materiais, mas a maioria está em língua estrangeira” (Atividade 11, Profa. Elisa, p. 16-17). Nas escolas, a ausência de materiais didáticos da Música é assinalada pelas docentes Aline, Denise, Elisa, Júlia, Laura, Michele, Nicole e Patrícia.

Ainda que auxilie na elaboração e no desenvolvimento das propostas de ensino musical, o conhecimento sobre os materiais didáticos da Música por si só não soluciona a questão do como ensinar. Nos relatos professores da pesquisa, identifico um olhar crítico sobre o uso dos materiais didáticos da Música no ensino musical escolar. Como a Profa. Laura ressalta:

Eu defendo que o professor deve ter, no mínimo, os conhecimentos básicos de educação musical: conhecer e saber usar as ideias pedagógico-musicais de educadores que auxiliam nos nossos afazeres em sala de aula como: Dalcroze, Kodaly, Orff, Schafer, Swanwick, Gaiza, Villa-Lobos e outros. Não que tenhamos que aplicar suas propostas pedagógicas tal como sugerem, mas ter referências e, quando possível, ter aproximações pedagógicas com esses. Temos uma extensão territorial imensa, bem como diferentes realidades sociais e culturais. Por isso, tenho certeza de que dificilmente uma proposta pedagógica desenvolvida com êxito em uma determinada escola venha a dar certo em outro estado totalmente diferente. (Atividade 18, Profa. Laura, p. 2).

Os professores Aline, Camila, Carla, Denise, Elisa, Júlia, Laura, Nicole, Patrícia e Silas mencionam “*dominar e empregar em suas aulas todos ou parte dos recursos tecnológicos¹⁰⁸ que existem nos estabelecimentos de ensino, os quais são comuns aos outros docentes*”, como: televisão, aparelhos de DVD e CD, computador, projetor multimídia, *Internet* e *softwares* – na busca de informações, escrita de texto, formatação de imagens, elaboração de apresentações etc. Segundo os docentes, o uso desses recursos torna as aulas mais atrativas, além de possibilitar aos alunos o acesso mais rápido a informações, de modo dinâmico. As professoras Denise e Aline exemplificam: “Quando levo meus alunos ao uso da informática, proponho pesquisas e a apreciação das informações levantadas. [...] PowerPoint é um excelente instrumento de ensino, e é supersimples de usar.” (Atividade 11, Profa. Denise, p. 49). “Acontece que os alunos são estimulados mais facilmente pelo visual. Quando levo um vídeo eles se envolvem mais” (Atividade 11, Profa. Aline, p. 30). Com base nos relatos dos professores, averiguo que o domínio e o uso dos recursos tecnológicos nas aulas de Música

¹⁰⁸ Nesse caso, refiro-me apenas aos equipamentos e *softwares* que foram elaborados a partir da evolução eletrônica, dos meios de comunicação e de informática, os quais podem auxiliar o desenvolvimento das aulas dos docentes de qualquer área ou disciplina nas escolas.

pelos docentes Aline, Camila, Carla, Denise, Elisa, Júlia, Laura, Nicole, Patrícia e Silas permitem apenas que as aulas sejam mais bem ilustradas e mais dinâmicas, não tendo a ver com uma mudança paradigmática do ensino por parte dos docentes.

Com relação específica aos recursos tecnológicos de comunicação e informação em processos de ensino, Simião e Reali (2002) apresentam uma ponderação pertinente sobre seus usos nas escolas:

Considerando a presença cotidiana dos recursos tecnológicos de comunicação e informação – inclusive nos sistemas escolares – acreditamos que os mesmos não podem ser ignorados ou desprezados. Embora seja possível ensinar e aprender sem eles, em face dessa nova realidade faz-se necessária uma reflexão sobre as concepções de aprendizagem que deverão perpassar a utilização dessas tecnologias nas práticas educativas, bem como nos perfis formativos dos profissionais da educação. (*Ibidem*, p. 128-129).

As considerações desses autores assinalam que se torna imprescindível que os professores tomarem decisões pedagógicas mais conscientes sobre o uso desses recursos e suas contribuições ao ensino. A partir do que narram, os professores de Música desta pesquisa não demonstram refletir sobre as concepções embutidas no emprego desses recursos. Para eles, o que parece ser importante é a ilustração das informações e a realização de buscas por informações, vídeos e imagens pelos alunos. Embora seja reconhecido que as aulas possam se tornar mais atrativas aos alunos com o uso desses recursos, as práticas de ensino dos docentes não revelam, nas aulas de Música, o desenvolvimento de competências consideradas importantes nos estudantes, como criatividade em processos de composição musical, desenvolvimento da escuta musical atenta, agilidade de raciocínio na relação teoria e prática, entre outras.

Os docentes Elisa, Emília, Júlia e Silas reconhecem que dominam pouco os recursos tecnológicos que têm à disposição nos estabelecimentos de ensino, especificamente com relação à utilização dos computadores e/ou de programas de uso comum nas escolas. Como colocam as professoras Elisa e Júlia: “Hoje na aula do mestrado aprendemos a montar material didático com o PowerPoint. Eu já fazia algumas coisas, mas aprendi mais algumas outras.” (Atividade 11, Profa. Elisa, p. 50). “Ganhamos um computador semana passada sem *Internet* ainda. Também temos um laboratório de informática na escola. Eu preciso aprender mais sobre uso do computador para as aulas de Música para aproveitar esse material.” [...]. (Atividade 11, Profa. Júlia, p. 13). Os trechos de relatos das docentes assinalam o quanto essas se apresentam atrasadas com relação aos conhecimentos dos recursos tecnológicos comuns da atualidade e como as escolas carecem deles. Perrenoud (2000, p. 138) faz uma

crítica sobre o sistema de ensino e o emprego dos recursos tecnológicos: “O mundo do ensino, ao invés de estar sempre atrasado em relação a uma revolução tecnológica, poderia tomar a frente de uma demanda social orientada para a formação” (*Ibidem*, p. 138).

“*Conhecer o envolvimento que os alunos têm com a música fora da escola*” é também um conhecimento manifestado por todos docentes no ensino musical. Contudo, averiguo que os professores Carla, Camila, Júlia, Michele, Nicole, Patrícia e Silas demonstram conhecer algumas informações a mais sobre os seus alunos se comparados aos demais docentes, como as preferências dos alunos, a maneira como o contato e o consumo musical ocorrem etc. Ainda as docentes Carla, Camila, Júlia e Michele demonstram empregar os conhecimentos que têm sobre os estudantes para planejar aulas que possibilitem o envolvimento e a participação de todos de modo mais efetivo e proveitoso. Como a Profa. Júlia sintetiza:

Os alunos que têm conhecimento de instrumento trazem, no caso, o violão para aulas de Música. [...] Nas duas oitavas séries tenho um aluno em cada turma que toca algumas músicas que eu não tive tempo de tirar como queria. Assim, eles tocam, e os colegas sempre aguardam esse momento da aula onde eles mesmos escolhem as músicas e trocam informações sobre [aquilo de] que gostam, [que] escutam e querem cantar. Eles têm bastante orgulho de cantarem nesses momentos. Às vezes, ocorre de algum aluno debochar, rir ou comentar alguma coisa. Aí, eu intervenho para que respeite os gostos diferentes, que cada um tem o seu e que é importante esse momento para todos, tem funcionado. (Atividade 10, Profa. Júlia, p.102).

Dentre todos os professores, as docentes Laura e Regina admitem que não conheciam o que os estudantes escutavam e preferiam com relação à música. Ao realizarem uma atividade do curso de formação continuada, puderam acessar tais informações, relatando posteriormente: “Não conhecia o gosto musical deles. Na aula de hoje perguntei sobre estilos musicais e cantores de que gostam e eles informaram basicamente as músicas e estilos que estão na mídia” (Atividade 10, Profa. Laura, p. 19). “Cada aluno, falou e mostrou no mp3/4 ou iPod as músicas que mais ouve, muitas delas eu nunca nem tinha ouvido falar. Constatei que eles ouvem e conhecem mais músicas internacionais do que nacionais” (Atividade 10, Profa. Regina, p. 107). Anteriormente ao diálogo com os seus alunos, as docentes sustentavam genericamente a ideia de que seus estudantes apreciavam músicas da mídia. As docentes se deixavam guiar por essa premissa em suas decisões sobre os repertórios musicais das aulas. As professoras Regina e Laura não explicam o motivo pelo qual não dialogavam com os alunos na tentativa de descobrir mais sobre seus gostos musicais.

Ainda, os docentes Patrícia e Silas afirmam conhecer informações sobre os estudantes, as quais se referem aos aspectos sociais e econômicos e culturais gerais de suas vidas. Para exemplificar, resalto a narrativa da Profa. Patrícia:

Nossa escola localiza-se no extremo sul de Porto Alegre, cerca de 20 km do centro da cidade, num loteamento, que possui infraestrutura, saneamento, água, luz, posto de saúde e nossa escola. Nossos alunos são filhos de pequenos comerciantes locais, tais como donos de minimercados, locadoras de vídeo, lojinhas de 1,99, mecânicos, costureiras, e outras profissões [em] que precisam se deslocar de ônibus até o local do emprego. Temos cerca de 1.100 alunos, mas alguns problemas sérios e pontuais, já encaminhados ao Conselho Tutelar e ao Ministério Público. (Atividade 10, Profa. Patrícia, p. 69).

Para a Profa. Patrícia e o Prof. Silas, dar atenção a informações dessa natureza é fundamental para que compreendam mais seus alunos e reflitam sobre a importância do ensino de Música a estes. Ao ensino de Música e à educação escolar, de maneira geral, o conhecimento das características gerais dos estudantes é sumamente importante graças à necessidade de contextualização daquilo que se quer ensinar. Como destaca Pérez Gómez (1998, p. 95):

O problema pedagógico não se refere tanto ao êxito da motivação para aprender, mas sim à necessidade de contextualizar as tarefas de aprendizagem dentro da cultura da comunidade em que tais ferramentas e conteúdos adquirem seu significado compartilhado e negociado, ao serem utilizados na prática cotidiana. Como pode a escola se transformar num contexto significativo para a aprendizagem se se configura como uma estrutura artificial distanciada da vida e dos problemas relevantes da comunidade social?

Assim, “*conhecer os aspectos sociais, econômicos e culturais gerais que caracterizam a vida dos alunos*” é um conhecimento relevante aos profissionais do ensino. A partir dele, as atividades podem ser mais bem planejadas e desenvolvidas a fim de que os conteúdos tenham sentido e utilidade na vida dos estudantes.

6.3 Conhecimento pedagógico do conteúdo

Com base nas reflexões e narrativas dos professores sobre suas práticas de ensino nos anos finais do Ensino Fundamental, constato que eles concordam unanimemente sobre o domínio dos seguintes conhecimentos pedagógicos do conteúdo de ensino de Música:

- *Trabalhar com os espaços físicos, os materiais didáticos¹⁰⁹ e os recursos tecnológicos¹¹⁰ que a escola oferece, criando alternativas/soluções para quando esses não existirem;*
- *Planejar e desenvolver experiências musicais mais atrativas, significativas e diversificadas aos alunos, buscando incentivá-los em suas participações nas aulas;*
- *Administrar as aprendizagens musicais dos alunos em grupo.*

A maioria dos professores não possui condições ideais de trabalho nas instituições de ensino. Essa característica das realidades escolares acarreta algumas dificuldades ao ensino de Música, as quais precisam ser solucionadas ou toleradas pelos docentes, quando não conseguem resolvê-las. Por esse motivo, “*trabalhar com os espaços físicos, os materiais didáticos e os recursos tecnológicos que a escola oferece, criando alternativas/soluções para quando esses não existirem*” é um conhecimento pedagógico do conteúdo que todos os docentes demonstram possuir.

Uma alternativa à carência de instrumentos musicais por todos os professores é a criação de instrumentos musicais não convencionais com materiais alternativos diversos, que eles e/ou os estudantes levam à escola. Além disso, as professoras Aline, Camila, Laura, Patrícia e Regina empregam o uso do corpo como instrumento percussivo.

Em razão da falta de espaço apropriado para o ensino de Música, os sons produzidos pelos alunos durante as aulas de Música em sala de aula convencionais comumente provocam descontentamento por parte de alguns docentes. Como alternativa, as professoras Aline, Carla, Denise e Nicole propõem atividades em que os estudantes produzam sons de baixa intensidade a fim de não atrapalharem as outras atividades didáticas que ocorrem simultaneamente no recinto escolar. Distintamente dessas docentes, a Profa. Patrícia não deixa de desenvolver suas aulas normalmente. No seu entendimento, a aprendizagem musical dos estudantes não pode ser sacrificada pela ausência de condições físicas adequadas na escola. Desse modo, não se preocupa se os sons produzidos por seus estudantes são escutados ou atrapalham as outras atividades na escola. Ela ressalta: E eu já estou numa fase da minha vida em que não me preocupo mais se os outros gostam ou não gostam do que eu

¹⁰⁹ Refiro-me aos instrumentos musicais, aos livros, às apostilas, aos CDs, DVDs etc. que existem e estão disponíveis ao ensino de Música nas escolas.

¹¹⁰ Refiro-me a todos os equipamentos e *softwares* que podem existir nas escolas, inclusive aqueles da área da Música.

faço e se faço barulho ou não! [...] E não é um barulho! É uma atividade! [...] Finjo que nem vejo, não escuto, continuo... sigo em frente! [...] (Atividade 5, Profa. Patrícia, p. 60).

“Planejar e desenvolver experiências musicais mais atrativas, significativas e diversificadas aos alunos, buscando incentivá-los em suas participações nas aulas” é exigido aos docentes da pesquisa porque percebem que seus alunos, algumas vezes, apresentam-se desmotivados ou desinteressados. As professoras Denise e Camila exemplificam: “Meu problema é com a participação dos alunos repetentes nas atividades práticas, pois por mais atrativas que sejam, eles não encontram motivação para participar porque eles estão ali por obrigação (Atividade 15, Profa. Denise, p. 84).

Já aconteceu diversas vezes de eu planejar uma aula que, para mim, era um espetáculo! E, na sala de aula, eu me sentir constrangida pela falta de interesse e atenção dos alunos. Durante minha curta caminhada [como professora] tento explorar a individualidade de cada turma, valorizando o repertório, as vivências sociais de cada grupo e, assim, tenho melhorado minha performance em sala de aula. O caminho é árduo, mas a recompensa é boa! (Atividade 5, Profa. Camila, p. 33).

A valorização do repertório e das vivências musicais dos alunos é também uma solução encontrada pelos professores Carla, Denise, Elisa, Emília, Júlia, Laura, Michele, Nicole, Patrícia, Regina e Silas. A Profa. Carla ilustra:

Acredito que desenvolver atividades que envolvam o repertório e o gosto musical dos alunos traz diversas possibilidades para o ensino de Música, pois é possível abordar muitos conteúdos e despertar o interesse para o conhecimento sobre música, além de discutir e abordar sobre a influência da indústria cultural, sobre os gostos, levando os alunos a questionarem sobre o que estão ouvindo, se tornando ouvintes críticos. (Atividade 10, Profa. Carla, p. 39).

Com essa estratégia, os docentes procuram dar maior sentido e utilização aos conteúdos estudados nas vidas dos estudantes. Galizia (2007) concorda que a aproximação das aulas às músicas que os alunos têm acesso e que geralmente fazem parte da indústria cultural é possível, podendo servir como elementos pedagógicos motivacionais à participação dos alunos no ensino de Música. Além disso, Machado (2003) também ressalta que:

[...] o fato de os professores possibilitarem lugar às sugestões e [aos] interesses discentes no ensino de música sugere que os docentes talvez estejam cientes [de] que das experimentações que os alunos realizam são produzidos conhecimentos, representações e significados que não podem ser ignorados no processo de ensino e aprendizagem musical. (*Ibidem*, p. 102).

É sabido que motivação (ou incentivo) dos alunos nas aulas é uma tarefa exigida aos docentes no ensino, não somente nas aulas de Música. Tardif (2000, p. 17) destaca que “motivar os alunos é uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana”. Assim, infiro que a tarefa de motivar os alunos pode ser bastante difícil aos professores, principalmente aos docentes iniciantes, por estarem em processo de adaptação nos contextos escolares, como confirmam os relatos das professoras Camila e Denise.

Além disso, com a finalidade de tornar as aulas mais atrativas aos alunos, os docentes fazem uso dos recursos tecnológicos gerais existentes que dominam nos estabelecimentos de ensino, como mencionado anteriormente. Em seus processos de planejamento, também identificam a necessidade de sempre inovar nas atividades que propõem para que as suas aulas não se tornem monótonas aos alunos, tais como usar recursos e propor tarefas diferentes. Por isso é que também julgam relevante consultar os materiais didáticos da Música que têm, à procura de novas ideias, para o tratamento dos conteúdos.

É importante ressaltar que, entre os docentes, a Profa. Aline explica que tem dificuldade para elaborar aos alunos atividades do interesse, pois necessita seguir as orientações da apostila empregada no ensino de arte, e nem sempre consegue atingir esse objetivo. Já a Profa. Denise também tem dificuldades ao planejar, pois as turmas têm perfis distintos, exigindo tratamento diferenciado dos conteúdos. A docente procura atender às demandas das turmas, mas se sente estafada, haja vista todas as tentativas feitas: “Eis a minha grande dificuldade: trabalhar com turmas tão heterogêneas. Não há criatividade que dê conta do recado!” (Atividade 11, Profa. Denise, p. 47).

Todos os docentes entendem que “*administrar as aprendizagens musicais dos alunos em grupo*” é um grande desafio, mas é essencial para uma condução eficaz do ensino de Música nos anos finais do Ensino Fundamental. Entre os docentes, a Profa. Regina conta que, em razão da chegada de alunos novos a cada ano letivo, sente dificuldade em administrar as aprendizagens da turma em virtude da diferença de conhecimentos que os estudantes possuem: “Sinto muita dificuldade no início do ano letivo, quando chegam muitos alunos novos na escola e de diferentes realidades musicais dificultando, muitas vezes, a sequência das atividades”. (Atividade 5, Profa. Regina, p. 24).

Para administrar a progressão das aprendizagens dos alunos, os docentes realizam avaliações contínuas dos alunos para verificar se esses estão conseguindo compreender os conteúdos da Música ensinados de forma teórica e/ou prática nas aulas. A avaliação contínua aparece proposta pela grande maioria dos professores de Música

investigados por Machado (2003), graças à necessidade de os docentes de sua pesquisa também administrarem a progressão das aprendizagens dos seus estudantes.

Em nossa pesquisa, professores de Música reconhecem que as respostas orais, escritas e práticas dadas pelos estudantes ao longo das aulas auxiliam ainda nas tomadas de decisões sobre o que, quanto e como ensinar para que o ensino de Música possa ser cada vez mais eficaz. A Profa. Michele resume: “As avaliações servem para que eu possa dimensionar o avanço dos alunos e replanejar minhas aulas. Tentei em certos momentos imprimir um ritmo mais acelerado, mas não funcionou, precisei diminuir o andamento” (Atividade 20, Profa. Michele, p. 10). Assim, a avaliação contínua tem como principais funções guiar as decisões pedagógicas dos docentes e averiguar se os alunos estão aprendendo.

No processo de avaliação contínua dos alunos, os professores Aline, Carla, Camila, Denise, Elisa, Emília, Júlia, Laura, Nicole, Patrícia, Regina e Silas observam e efetuam anotações sobre as participações dos estudantes nas atividades práticas e/ou teóricas que propõem. Desse modo, ficam atentos àquilo que os alunos verbalizam nos diálogos que traçam entre si e/ou demonstram nas atividades práticas, buscando identificar o quanto dos conteúdos estão aprendendo. As docentes Carla, Emília e Michele consideram ainda, em suas avaliações, o engajamento e a conduta dos estudantes nas aulas, ponderando os seus comportamentos, suas atitudes e maneiras de se comunicar com os colegas e com elas durante aula etc. Para essas docentes, isso é importante porque a maneira como os alunos se inserem, agem e se comunicam no coletivo de suas turmas pode favorecer ou não o bom andamento das aulas.

As professoras Denise, Emília, Laura e Patrícia também averigam se os alunos registram nos cadernos os conteúdos e atividades das aulas. Como a Profa. Denise conta: “Eu dou o visto assim que eles [os alunos] terminam a atividade que pedi que fizessem. Eles levam os cadernos deles até a minha mesa. Eu observo e anoto no meu caderno, onde tenho uma tabela de controle de todas as atividades que eles fazem por bimestre” (Atividade 20, Profa. Denise, p.55).

Para os professores Denise, Emília, Laura, Patrícia e Silas, acompanhar o registro feito pelos alunos é um modo de garantir o arquivamento daquilo que foi ensinado e efetuado nas aulas, como acontece nas outras disciplinas da escola. Assim, procuram assegurar que os alunos tenham algum material para ser consultado sempre que necessário. As narrativas desses docentes apontam que a verificação dos registros dos alunos na disciplina de arte é um tipo de avaliação exigida pelas direções escolares. A Profa. Laura declara: “Quando escrevo no quadro alguns conteúdos, eles copiam e dou o visto no caderno. Verificar os

cadernos e fazer as correções das atividades faz parte do processo avaliativo da escola.” (Atividade 20, Profa. Laura, p.39). Esse tipo de avaliação não ocorre necessariamente em todas as aulas, mas é costumeiramente efetuada pelos docentes.

Outros instrumentos avaliativos são empregados com menor frequência. A exigência de trabalhos individuais aos estudantes acontece nas propostas de ensino das professoras Carla, Elisa e Patrícia. O registro de observação da apresentação de trabalhos coletivos de pesquisa, em forma de seminário, ocorre nas aulas dos professores Carla, Denise, Emília, Laura, Michele e Silas. Além disso, ressaltam-se as provas escritas propostas pelas docentes Aline, Camila, Denise, Elisa, Emília, Laura, Michele e Nicole.

Outros conhecimentos pedagógicos do conteúdo não são consensuais entre os professores de Música. O Quadro 15 os apresenta, destacando, nas cores azul e vermelha, respectivamente, os docentes iniciantes e experientes que os demonstram.

Quadro 15: Conhecimentos pedagógicos do conteúdo identificados sem consenso no depoimento dos professores iniciantes e experientes no ensino musical.

Conhecimento pedagógico do conteúdo	Professores
<i>Construir e implementar propostas de ensino de Música nas escolas.</i>	Carla, Denise, Elisa, Júlia, Laura, Michele, Nicole, Patrícia e Regina.
<i>Definir os conteúdos de Música a serem ensinados.</i>	Carla, Júlia, Nicole e Patrícia.
<i>Considerar os conhecimentos musicais que os alunos já têm nas aulas, buscando que participem das atividades propostas de acordo com aquilo que sabem.</i>	Carla, Camila, Júlia, Michele, Patrícia e Silas.
<i>Conhecer as músicas divulgadas pela mídia, procurando compreender os gêneros musicais a que os estudantes têm acesso e que apreciam.</i>	Aline, Camila, Denise, Laura, Júlia, Nicole, Patrícia e Silas.
<i>Exigir postura respeitosa dos alunos nas aulas, bem como atitudes de tolerância às diferenças existentes entre os colegas de turma.</i>	Camila, Elisa, Emília, Laura, Michele, Regina e Silas.
<i>Enfrentar situações ou problemas inesperados nas aulas, demonstrando flexibilidade a fim de comportar questões que se impõem e que precisam ser solucionadas.</i>	Camila, Carla, Denise, Elisa, Emília, Laura, Michele, Nicole, Patrícia e Silas.
<i>Organizar apresentações musicais nas escolas.</i>	Aline, Camila, Elisa, Patrícia e Regina.
<i>Negociar nas escolas as apresentações musicais.</i>	Elisa.

Fonte: Elaborado pela autora.

“*Construir e implementar propostas de ensino de Música nas escolas*” é um conhecimento imprescindível às professoras Carla, Denise, Elisa, Júlia, Laura, Michele, Nicole, Patrícia, Regina, pois verificam que não há uma proposta mínima para o ensino de Música nos currículos das escolas. Machado (2003), pelo mesmo motivo, averigua que essa é uma competência exigida à grande maioria dos professores de Música participantes da sua pesquisa. A não existência de propostas para o ensino de Música nas escolas municipais de

Porto Alegre também é confirmada por Gaulke (2012) por meio de relatos de professores de Música.

A não existência de propostas curriculares ao ensino de Música nas escolas reflete possivelmente o valor inferior dado ao ensino das artes se comparado às outras disciplinas ou matérias que são previstas e detalhadas nos documentos institucionais. Além disso, indica que nos contextos escolares há a necessidade de os professores de Música atuarem politicamente de modo mais incisivo para estruturarem suas ideias a esse ensino, desenvolvê-las e se manifestarem para que suas propostas sejam incluídas nos documentos que guiam o ensino escolar. Esse tipo de postura docente não foi identificada entre os docentes participantes desta pesquisa, mesmo aqueles que têm maior tempo de carreira. Entre os professores, apenas Michele e Regina participam da construção de propostas de ensino de arte de seus respectivos municípios.

Todos os professores de Música da pesquisa concebem que “*definir os conteúdos de Música a serem ensinados*” é essencial em suas práticas de ensino. Porém, somente as docentes Carla, Júlia, Nicole e Patrícia evidenciam maior segurança na escolha daquilo que devem ensinar, uma vez que não demonstram dúvidas e são diretas ao explicar o que pensam sobre o assunto. Já as professoras Aline, Camila, Denise e Elisa possuem dúvidas sobre o que ensinar, considerando a progressão das aprendizagens dos alunos: “[...] a maior dificuldade que tenho é saber o que oferecer para cada série, pensar em algo progressivo, ou seja, estruturar um currículo. Sinceramente, eu fico insegura quando devo escrever quais conteúdos devo ensinar. Fico pensando o que é mais importante, quem deve vir primeiro... (Atividade 11, Profa. Elisa, p. 21).

As professoras Emília, Laura e Michele e Regina revelam dúvidas em suas decisões sobre o que e sobre quanto ensinar de Música a seus alunos. Embora trabalhe com a apostila na escola, a Profa. Emília busca tratar de outros conteúdos da Música, além do que é proposto no material, sentindo dificuldade de definir quanto precisa ensinar destes aos alunos. Graças ao fato de as docentes Laura e Michele e Regina se encontrarem em processo de adaptação às novas realidades escolares, há pouco tempo enfrentam o problema mencionado. A Profa. Regina confirma: “Infelizmente ainda não consigo separar os conteúdos por turma, pois assumi essas aulas (6º ao 9º anos) em 2010 e ainda estou observando e organizando, aos poucos, os conteúdos levando em conta que os alunos estavam superdesmotivados” (Atividade 20, Profa. Regina, p. 24). Já os docentes Aline e Silas não declaram dificuldade na decisão sobre os conteúdos, pois, na grande maioria das vezes, seguem aquilo que os

materiais didáticos determinam. Porém, a Profa. Camila, que emprega apostila, demonstra essa dificuldade ao tentar complementar as aulas com novas atividades.

Os professores Carla, Camila, Júlia, Michele, Patrícia e Silas creem que é preciso “*considerar os conhecimentos musicais que os alunos já têm nas aulas, buscando que participem das atividades previstas de acordo com aquilo que sabem*”. Tais docentes planejam suas atividades partindo das e englobando as diversas contribuições de seus alunos nas aulas. Constato que o conhecimento dos alunos é obtido pelos docentes ao se aproximarem daqueles, procurando dialogar e conhecê-los melhor, mostrando interesse pelas vivências musicais de que participam dentro e fora da escola e por seus pontos de vista sobre diversos assuntos, principalmente musicais. A relação entre os professores e alunos pode ser considerada um passo importante na descoberta dos conhecimentos que os docentes precisam ter sobre os estudantes. Além disso, um bom relacionamento entre todos pode interferir positivamente no processo de ensino de Música. Na pesquisa, verifico que todos os professores procuram desenvolver bons relacionamentos com seus estudantes.

“*Conhecer as músicas divulgadas pela mídia, procurando compreender os gêneros musicais a que os estudantes têm acesso e que apreciam*” é apresentado pelos docentes Aline, Camila, Denise, Laura, Júlia, Nicole, Patrícia e Silas. Esses explicam que suas aulas precisam também se aproximar das músicas e que precisam conhecer mais a fundo o que os alunos vivenciam fora da escola. A partir da abordagem crítica desse tipo de música, os docentes esperam que os estudantes participem mais das aulas de Música e reflitam sobre o que consomem. A Profa. Denise afirma: “Para mim, isto é muito importante: os alunos precisam saber conversar criticamente sobre músicas da mídia, demonstrando ter argumentos nas discussões”. (Atividade 16, Profa. Denise, p. 12). A abordagem crítica das músicas acontece porque os docentes constataam que os alunos apresentam limitações no exercício dessa postura sobre aquilo que escutam. Penna (2010) acredita que as vivências musicais restritas da maioria da população contribuem ao desenvolvimento de esquemas perceptivos de menor alcance. Para essa autora, “Um imenso número de pessoas se encontra, portanto, numa situação sociocultural tal que dispõe de poucos instrumentos para exercer a crítica da realidade musical que vive, dificilmente tendo condições de romper com os padrões difundidos pela indústria cultural” (PENNA, 2010, p. 37).

Os docentes Aline, Camila, Denise, Laura, Júlia, Nicole, Patrícia e Silas, assim como Penna (2010), concordam sobre o importante papel que eles, como professores de Música, e as escolas têm na ampliação dos horizontes e das vivências dos alunos, assim como

na mudança do modo de se perceberem na sociedade, bem como os fenômenos que os cercam.

A aproximação do ensino musical às músicas escutadas pelos estudantes reforça o que os PCNs propõem:

É necessário procurar e repensar caminhos que nos ajudem a desenvolver uma educação musical que considere o mundo contemporâneo em suas características e possibilidades culturais. Uma educação musical que parta do conhecimento e das experiências que o jovem traz de seu cotidiano, de seu meio sociocultural [...]. (BRASIL, 2008, p. 79).

A ideia de inclusão das músicas da mídia, que são geralmente consumidas e da preferência dos alunos, é defendida por alguns autores da área de Educação Musical. Dentre eles, Gonçalves (2008) assinala que as propostas de ensino de Música nas escolas não podem ignorar as experiências apreciativas que os alunos têm em seus cotidianos, independentemente de onde, com quem e por meio de qual tecnologia elas possam acontecer. A escolha por efetuar a abordagem também das músicas escutadas e/ou da preferência dos alunos é um caminho para tornar a aula de Música mais atraente e significativa aos estudantes, na busca por uma “pedagogia coerente com o mundo vivido”, como destaca Silva (2008, p. 56).

Distintamente, as professoras Elisa, Emília, Michele e Regina compreendem que o ensino de Música não tem obrigação de tratar das músicas da mídia, pois acreditam que a ampliação do repertório musical dos alunos é mais importante. Contudo, isso não significa que as docentes não conheçam ou busquem conhecer as músicas consumidas pelos estudantes, tratando-as eventualmente nas aulas. Porém, a maior valorização do repertório musical escolhido pelos docentes no ensino musical assinala que essas músicas podem ser percebidas como mais importantes pelas professoras em relação àquelas que compõem o repertório dos estudantes. Na fala de uma das professoras experientes participantes da investigação de Beineke (2001), é também desvelado um entendimento parecido sobre o assunto. Para a docente investigada, as músicas folclóricas e clássicas foram consideradas as “melhores” para o ensino, mesmo incluindo o tratamento das músicas do gosto dos estudantes nas aulas.

Na prática de ensino, o comportamento dos alunos nem sempre é o esperado pelos docentes. Os professores Camila, Elisa, Emília, Laura, Michele, Regina e Silas verificam que seus alunos, às vezes, agem com desrespeito com os colegas e até de modo agressivo nas aulas. Assim, “*exigir postura respeitosa dos alunos nas aulas, bem como atitudes de tolerância às diferenças existentes entre os colegas de turma*” é outro conhecimento que esses docentes têm.

Em suas aulas, a Profa. Michele tenta solucionar as questões comportamentais dos alunos conversando com eles sobre melhores atitudes a serem adotadas, bem como não os forçando a realizar atividades que não desejem. A docente conta que os maus comportamentos dos alunos afetam negativamente a progressão de suas aprendizagens, pois investe bastante tempo de suas aulas na abordagem dessa questão com os estudantes:

[...] os alunos possuem grandes dificuldades atitudinais e passo muito tempo trabalhando isso com eles [...] e não consigo fazer o que gostaria. Talvez, por isso essa minha sensação de passo de tartaruga. Sei que eles poderiam fazer muito mais coisas, mas essa desorganização tem impossibilitado de caminharmos mais rápido. [...]. (Atividade 15, Profa. Michele, p. 60).

Verifico, ainda, que a Profa. Elisa insistentemente expõe o seu ponto de vista sobre a questão aos estudantes, destacando o que espera deles, quais seus deveres e direitos e os dela também. Em sua realidade de ensino, tem conseguido alcançar alguns resultados com os alunos: estes já sabem como devem proceder antes mesmo de a aula de Música iniciar, e que, ao adentrar em sala de aula, todos a esperem com a sala de aula organizada e acomodados em seus lugares, prontos para a aula começar. O diálogo com os estudantes, na busca por melhores comportamentos, também é proposto constantemente pelos demais docentes citados. Entre os docentes, a Profa. Denise conta que sente dificuldade em lidar com o mau comportamento dos alunos adolescentes nas aulas.

As professoras Elisa, Emília, Laura e Regina expõem que atitudes de intolerância de alguns alunos acontecem também com relação às preferências musicais dos membros da turma. Percebem, ainda, que preconceitos e atitudes de rejeição surgem quando o gênero musical trabalhado pelas docentes nas aulas não faz parte dos repertórios musicais dos alunos. Na atualidade, a seleção e o consumo de determinados gêneros músicas podem ser compreendidos como uma espécie de passaporte para a participação dos jovens em determinados grupos, uma vez que a música é um dos elementos que compõem a identidade individual e coletiva deles. Sobre esse assunto, Silva (2008, p. 51) comenta que: “Estudos recentes sobre juventude têm afirmado que a música é uma das principais ferramentas utilizadas pelos jovens para serem aceitos pelos grupos de amigos, pelo fato de o grupo e de a identidade individual estarem amplamente centrados nas escolhas musicais”.

A Profa. Laura demonstra compreender a complexidade e a dificuldade da seleção e da abordagem de músicas em suas aulas, mas opta por não desistir de trazer à tona discussões e atividades a partir de músicas diversas, incluindo as consumidas pelos estudantes, mesmo que essas não sejam da preferência de todos. Para o enfrentamento do

problema, as docentes Elisa, Emília, Laura e Regina planejam estratégias de ensino que condicionem uma reflexão crítica dos alunos sobre o assunto, como a abordagem de diferentes versões de uma mesma música e de gêneros musicais que apresentam relações ou semelhanças, mas de diferentes períodos históricos em atividades de apreciação musical.

Os docentes Camila, Carla, Denise, Elisa, Emília, Laura, Michele, Nicole, Patrícia e Silas declaram precisar “*enfrentar situações ou problemas inesperados durante as aulas, demonstrando flexibilidade a fim de comportar as questões que se impõem e que precisam ser solucionadas*”. Como mencionam os docentes Laura, Michele, Patrícia e Silas:

[...] às vezes, planejo algo e os alunos, com os questionamentos surgidos durante a aula, acabam contribuindo para outros aspectos musicais ou até mesmo ampliando as discussões da mesma aula para a posterior. (Atividade 13, Profa. Laura, p. 81).

Esse planejamento serve como um guia durante o ano, mas ele não é fechado, às vezes é necessário reajustá-lo às novas situações que aparecem. (Atividade 13, Profa. Michele, p. 40).

Cada vez que entro numa turma de sétimo ano, por exemplo, o mesmo conteúdo é dado de diferente forma, em função do que os alunos esperam, da minha paciência em repetir, do retorno que tenho e do espaço e do tempo em que estou! Se a aula é antes ou depois do recreio, se é na sexta-feira ou no meio da semana, se está um frio muito intenso ou uma chuvarada sem fim. (Atividade 17, Profa. Patrícia, p. 93).

[...] Já estive em várias situações em que, no dia anterior, tinha preparado um determinado assunto e na hora, diante deles, o assunto foi outro... Quer dizer, temos que constantemente ser como o camaleão! (Atividade 15, Prof. Silas, p. 38)

A necessidade de os docentes lidarem com questões inesperadas durante o processo de ensino faz parte da profissão docente, uma vez que vários fatores influenciam as práticas de ensino nas escolas, tornando-as incertas. É por meio da reflexão na ação que as decisões são tomadas pelos docentes. Segundo Mizukami (1996, p. 64), “o conceito de reflexão na ação é de extrema importância na consideração de parte significativa das situações em que o professor toma decisões ao longo da aula, a partir de interpretações não previstas das situações práticas”. Tendo em vista que o processo de ensino é complexo e dinâmico, Perrenoud (1999) menciona:

Representar a ação como um conjunto de decisões explícitas empobreceria e racionalizaria inutilmente a prática. De fato, todas as interações, duresm elas um minuto ou um curso inteiro, são encadeamentos de “microsituações”; cada uma delas constitui ao mesmo tempo a continuação e o resultado das anteriores. Em uma sala de aula, cada ação do professor ou de um aluno modifica a situação, por vezes de modo imperceptível, e gera um novo dado, como em um jogo de cartas. No mundo social, a menos que todos os atores permaneçam imóveis como estátuas,

cada palavra, cada gesto modifica a paisagem e eventualmente exige uma reorientação do curso da ação, ou até uma ruptura radical. (*Ibidem*, p. 176-177).

Assim, saber avaliar as circunstâncias e tomar decisões mais corretas na resolução do que se apresenta constantemente, em diferentes níveis, é um o desafio diário dos docentes. Nos relatos dos professores Camila, Carla, Denise, Elisa, Emília, Laura, Michele, Nicole, Patrícia e Silas, percebo que, tanto o aparelho de CD que não funciona, quanto as situações mais sérias, envolvendo agressão e desrespeito por parte dos alunos, podem surgir nos seus cotidianos. Assim, os docentes revelam que situações de diversas naturezas são vivenciadas por eles, inclusive aquelas que permitem a eles aproveitar comentários e/ou circunstâncias positivas provocadas pelos alunos para tratar os conteúdos e incentivar a participação de todos os estudantes nas aulas. A narrativa da Profa. Patrícia descreve uma situação ocorrida em uma de suas aulas:

Hoje mesmo fui ensinar uns ritmos para uma turma do sétimo ano. Falei no *reggae*, no *funk* e no pagode para exemplificar. Um dos alunos comentou sobre um jogo de *videogame* que tem o *reggae* como música de fundo e [em] que os tiros [...] entravam num determinado tempo. O aluno fez aquilo com tamanha precisão, que pedi o jogo emprestado para eu ouvir! Ele fazia o ritmo do *reggae*, fingia que dava tiros no contratempo e ainda se mexia, fazendo de conta que se defendia dos tiros. Fantástico! Todos olhavam pra ele e tinham alguma coisa para perguntar sobre esse ritmo! Então, nesse momento, falar de figuras de ritmo ficou muito fácil porque eles viram como poderia ser escrito todo aquele som! Ele fazia o ritmo e eu escrevia no quadro! Eu perguntei onde se passava o cenário do jogo. Ele disse que era numa cidade dos EUA. Falamos sobre *black music*, sobre os guetos americanos de Nova York e outras cidades, enfim... São estas coisas... [...] E eu aproveito! (Atividade 17, Profa. Patrícia, p. 96).

Tendo em vista a narrativa da docente, constato que as aulas não acontecem sempre do modo como os professores de Música planejam. Algumas vezes, graças à urgência, os professores agem de modo mais intuitivo e rápido, outras vezes eles têm um pouco mais de tempo para refletir e definir uma melhor solução para os problemas ou desafios postos na prática de ensino (PERRENOUD, 2001). Embora os docentes Camila, Carla, Denise, Elisa, Emília, Laura, Michele, Nicole, Patrícia e Silas enfrentem situações diversas nas aulas, identifico que são os professores mais experientes, Michele, Patrícia e Silas, os que demonstram maior tranquilidade e criatividade para lidar com as questões que emergem nas aulas, como a que Profa. Patrícia exemplificou.

“Organizar apresentações musicais nas escolas” é relevante à participação dos professores Aline, Elisa e Regina e dos alunos na vida escolar. Segundo as docentes, a realização de apresentações musicais pode compor as propostas de ensino curricular de

Música, trazendo benefícios à valorização e ao reconhecimento do trabalho dos docentes, dos estudantes, bem como conferir paulatinamente maior *status* ao ensino da Música. Machado (2003) confirma, em um percentual maior de professores, que a prática de apresentações musicais nas escolas é relevante para que toda a comunidade escolar valorize o ensino musical e, ainda, para que conquistas com relação ao espaço físico e aos materiais didáticos aconteçam. Ressalto que os docentes Camila, Patrícia e Silas efetuam apresentações musicais nas escolas envolvendo os alunos das atividades extracurriculares apenas. Porém, essas mostras musicais são importantes à valorização de todas as aulas de Música da escola. O relato da Profa. Camila assinala:

O que faço fora da sala de aula é organizar apresentações para festas internas das escolas, como reuniões em famílias, momentos cívicos e finais de anos letivos. Gosto desses momentos, pois posso mostrar meu trabalho, já que são apresentações das crianças e jovens, apresentando trabalhos realizados. Também, nesses momentos, posso compartilhar com os pais e com a comunidade escolar os meus conhecimentos adquiridos e explicar sobre sua importância no meio escolar. (Atividade 12, Profa. Camila, p. 5).

As docentes Aline e Elisa, que organizam apresentações com os alunos do ensino de Música curricular, percebem que o excesso de apresentações e as exigências sobre o repertório musical acabam prejudicando, muitas vezes, o andamento das aulas e o alcance dos objetivos de aprendizagem almejados com os estudantes. Apenas a Profa. Elisa expõe que, depois de muito tempo contemplando as solicitações de apresentações, aprendeu a “*negociar nas escolas as apresentações musicais*”. Desde então, ela e os estudantes escolhem os repertórios e ganham maior liberdade para tratar e aprofundar os assuntos pertinentes no ensino musical. Quanto às exigências das direções escolares sobre as apresentações musicais nas escolas, todos os professores de Música da pesquisa de Machado (2003) são unânimes sobre a necessidade de se dedicarem ao convencimento das direções escolares de que o excesso de mostras musicais pode prejudicar o processo de aprendizagem musical dos alunos.

6.4 Indicadores de desenvolvimento profissional da docência em Música

Nesta pesquisa, os indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência são construídos a partir do que, de quando, de quanto e de como se ensina Música nos anos finais Ensino Fundamental e a partir dos diferentes conhecimentos que os docentes iniciantes e experientes da pesquisa declaram no ensino de Música nas escolas. Como

resultados, averigui onze (11) indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência em Música nos anos finais do Ensino Fundamental. São eles:

1. *Professores iniciantes tendem a não dominar todos os conhecimentos necessários ao ensino;*
2. *Professores iniciantes apresentam maiores dificuldades no planejamento das atividades e na definição dos conteúdos a serem ensinados;*
3. *Professores iniciantes tendem a dominar e empregar algumas tecnologias aplicadas à reprodução e ao fazer musical no ensino de Música;*
4. *Professores experientes, em situações atípicas de atuação profissional, apresentam dificuldades no domínio de conteúdos da Música, na escolha de conteúdos a serem ensinados e no planejamento das atividades das aulas;*
5. *Professores experientes se preocupam em conhecer mais os alunos e seus envolvimento com a música;*
6. *Professores experientes procuram por informações sobre as músicas do interesse dos alunos, mesmo que o tratamento destas não aconteça com exclusividade nas aulas;*
7. *Professores experientes demonstram maior segurança na definição dos conteúdos de Música a serem ensinados;*
8. *Professores experientes se preocupam com o desenvolvimento mais amplo dos alunos e não apenas com as aprendizagens dos conteúdos de Música;*
9. *Professores experientes demonstram possuir maior acesso e maiores conhecimentos dos materiais didáticos da Música;*
10. *Professores experientes tendem a apresentar maior tranquilidade no enfrentamento de situações que surgem inesperadamente;*
11. *Os professores experientes estão sempre aprendendo.*

Na sequência, apresentarei os indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência em Música apurados nos professores iniciantes e nos experientes, os quais são apresentados em itálico para maior destaque.

6.4.1 Dos professores iniciantes

Nesta pesquisa, verifico que “*professores iniciantes tendem a não dominar todos os conhecimentos necessários ao ensino*”. Ou seja, as docentes Aline, Carla, Camila e

Denise constata e assume que alguns dos conhecimentos do conteúdo específico da Música que possuem não são suficientes para as tarefas que necessitam desempenhar no ensino. As professoras reconhecem que precisam se dedicar mais ao estudo do que não sabem, como o de conteúdos relacionados à história da música (Profas. Aline, Camila, Carla), à elaboração de arranjos musicais (Profas. Camila e Denise) e à aprendizagem de outros instrumentos musicais (Profa. Aline).

Constato, ainda, que essas docentes tecem críticas sobre os cursos de licenciatura efetuados, ressaltando como os seus problemas de formação afetam suas atuações profissionais em início da carreira. A preocupação com o domínio de conhecimentos e as críticas à formação recebida em cursos de licenciatura são verificadas em relatos de professores iniciantes na literatura, como apontam Silva (1997), Tardif (2012) e Tardif e Raymond (2000). Sobre isso, estes últimos autores colocam:

O início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. Segundo eles, muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo; em suma, no próprio trabalho. Ao estrear em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, principalmente para enfrentar condições de trabalho difíceis, sobretudo do ponto de vista do interesse pelas funções, da turma de alunos, da carga de trabalho etc. (*Ibidem*, p. 229).

Apuro também que os “*professores iniciantes apresentam maiores dificuldades no planejamento das atividades e na definição dos conteúdos a serem ensinados*”. A dificuldade no planejamento das atividades é explicitada pelas professoras Aline e Denise. A Profa. Aline utiliza apostilas no ensino de Música, mas também procura propor e desenvolver outras atividades aos estudantes, tendo em vista que tem a permissão da sua direção escolar para isso. Todavia, precisa contemplar as competências previstas por esses materiais nas novas vivências que propõe, sendo esse o maior problema que enfrenta. Assim, a Profa. Aline apresenta dificuldades na compreensão da proposta de ensino da apostila e na tradução daquela às novas abordagens dos conteúdos que ela idealiza. García (2009) faz uma crítica sobre o modelo de ensino que emprega esse tipo de inovação pedagógica na atualidade:

Outra visão da docência, promovida sobretudo a partir das instâncias políticas encarregadas de planejar e regular a educação, é a do docente como consumidor. Consumidor de propostas de reformas desenhadas por elites nacionais – ou importadas de outros países ou regiões. Ao longo dos anos 1990 e na década atual, estão sendo promovidas reformas nos sistemas educacionais, tanto em sua estrutura como em seu conteúdo, as quais em geral se caracterizam por estarem desenhadas por administrações convencidas de que a bondade das reformas levará

inegavelmente à sua implantação. Assim, se traduz uma visão do docente como um aplicador de inovações que às vezes não entende e nas quais, evidentemente, não participou. (*Ibidem*, p. 124).

Desse modo, concluo que a Profa. Aline realiza um trabalho difícil ao buscar sozinha, em sua atuação profissional, compreender e refletir sobre a proposta das apostilas de arte a fim de que as suas ideias para o ensino também sejam contempladas nas aulas de Música. A procura por associar atividades diferentes da apostila nas aulas acontece porque a docente verifica que nem sempre o que e como é proposto pelos materiais é do interesse dos estudantes ou suficientes aos mesmos.

Por sua vez, a Profa. Denise expõe que os perfis dos seus alunos são distintos entre as turmas dos mesmos anos na escola. Desse modo, elabora atividades mais apropriadas, na sua visão, a fim de atender às características dos alunos e às demandas formativas nas diferentes turmas. A construção de atividades variadas lhe exige muita criatividade, o que a tem deixado extenuada e sem muito mais opções para as aulas.

As professoras Aline e Denise, ao verificarem as demandas formativas dos seus alunos e buscarem ensinar do modo que acreditam ser o mais adequado e possível ao momento e às condições escolares, enfrentam problemas difíceis com relação ao planejamento das atividades no início de suas carreiras docentes. Entendo que as situações dessas docentes se complicam ainda mais por não possuírem acesso e conhecimento dos materiais didáticos da Música e, possivelmente, por não apresentarem um grande repertório de atividades decorrente da pouca prática profissional a que possam recorrer. Desse modo, os conhecimentos de natureza pedagógica das professoras se demonstram mais limitados. As situações das professoras Aline e Denise vão ao encontro das constatações de García (1999, p. 113), que verifica que na fase inicial da carreira “os problemas dos professores [iniciantes] se referem principalmente a aspectos didáticos por oposição a pessoais ou organizacionais”.

Confirmando a questão apresentada pelo pesquisador, as docentes Aline, Camila, Denise, Elisa e Emília declaram enfrentar dificuldades nas decisões dos conteúdos de Música a serem ensinados nos diferentes anos de ensino. O quanto ensinar dos conteúdos é um problema constatado pela Profa. Emília. A definição da progressão desses conteúdos é manifestada pelas docentes Aline, Camila, Denise e Elisa.

Como outro indicador educacional de desenvolvimento profissional da docência em Música, identifiquei que os “*professores iniciantes tendem a dominar e empregar algumas tecnologias aplicadas à reprodução e ao fazer musical no ensino de Música*”, como celulares, programas de música etc. Por meio da avaliação das narrativas docentes e de seus

históricos escolares, verifico que o interesse das professoras Carla, Denise e Elisa pelo uso de algumas tecnologias musicais não tem relação com suas formações profissionais, uma vez que os cursos de licenciatura efetuados não apresentam disciplinas que as preparassem para utilizar as tecnologias musicais no ensino. É bem possível que o interesse e o envolvimento das docentes iniciantes e, nesse caso, jovens, tenham ocorrido porque tais tecnologias podem fazer parte de seus cotidianos e/ou seus domínios podem ser de seus interesses pessoais.

6.4.1 Dos professores experientes

Averiguo que as professoras Laura, Michele e Regina se encontram em situações diferenciadas de atuação profissional com relação aos demais professores experientes, atuando em novas escolas há cerca de um ano. Por esse motivo, explicitam que estão em processo de adaptação nos contextos escolares, conhecendo o funcionamento da escola, os alunos que atendem etc. Como Day (2001) destaca:

Os professores mover-se-ão para trás e para a frente, entre estas fases (ou etapas da carreira), durante a sua vida profissional, por vários motivos relacionados com a sua história pessoal e com factores psicológicos e sociais. Desempenhar um novo papel, mudar de escolar, ensinar um grupo de nível etário diferente ou um novo programa irá, quase inevitavelmente, resultar na perturbação do desenvolvimento, pelo menos temporariamente. (*Ibidem*, p. 91).

A partir de seus relatos, identifico que as docentes passam por problemas semelhantes aos identificados em professores em fase inicial da carreira, ou seja, que *“professores experientes, em situações atípicas de atuação profissional, apresentam dificuldades no domínio de conteúdos da Música, na escolha de conteúdos a serem ensinados e no planejamento das atividades”*.

Em razão da carência de instrumentos musicais na escola, a Profa. Laura detecta que precisa aprender mais sobre percussão corporal para utilizá-la de modo mais interessante e em um nível mais avançado e/ou dinâmico com os alunos. A Profa. Laura não havia lecionado nessa etapa de ensino anteriormente e avalia que o conhecimento que tem sobre o uso do corpo como um instrumento percussivo não é suficiente, embora empregasse esse recurso com os alunos menores que tinha em outra escola. Mediante sua vivência prática com seus novos alunos, a docente percebe que o que sabia fazer, até então, na percussão corporal é insatisfatório para atender estudantes que tem na atualidade.

Além da Profa. Laura, outras duas docentes experientes – Michele e Regina – se encontram em um momento atípico em suas carreiras. Depois de muito tempo de trabalho em outras escolas, essas profissionais lecionam há cerca de um ano em novas instituições para os anos finais do Ensino Fundamental. Nas novas experiências de ensino, as professoras Michele e Regina têm enfrentado dificuldades na escolha dos conteúdos de Música a serem ensinados, uma vez que se sentem ainda em processo de adaptação na instituição e nas turmas.

A Profa. Regina declara ter dificuldades para elaborar atividades teóricas e/ou práticas por haver, principalmente, estudantes novos que desconhecem a matéria, não participam das aulas e as desvalorizam. Além disso, revela: “[Em] algumas atividades que proponho no fundamental I com resultados excelentes não consigo resultados com os maiores.” (Atividade 16, Profa. Regina, p. 27). O relato da docente esclarece que, apesar de perceber algumas poucas características dos alunos, desconsidera totalmente o fato de que as atividades propostas para uma etapa de escolarização inferior possam ser desinteressantes e desestimulantes às aprendizagens dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Confirmando, a docente menciona que um dos desafios que tem no ensino musical é a resistência dos alunos: “Infelizmente, muitas vezes, as atividades não podem ser realizadas devido à resistência de certos alunos e turmas, principalmente, de alunos que nunca tiveram aulas de música em sua trajetória escolar” (Atividade 16, Profa. Regina, p. 27).

A decisão de ensinar os conteúdos da mesma maneira em diferentes etapas de ensino mostra que a professora apresenta algumas ideias consolidadas de como se constitui a sua atuação profissional, a qual se dá a partir de padrões adotados em outra realidade escolar e/ou etapa de ensino. Verifico que aquilo que ela propõe ao ensino de Música parece não ter a ver diretamente com o perfil e os interesses dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental para os quais ensina na atualidade. Assim, o fato de a docente insistir na manutenção de antigos padrões de ensino não possuir conhecimentos efetivos sobre os seus alunos e desconsiderar as pistas dadas por eles em suas aulas (suas resistências e comportamentos descompromissados) é o que pode estar contribuindo para o fracasso de suas aulas na nova escola. Vale destacar que a Profa. Regina, entre as docentes experientes em situações diferenciadas de atuação, é a única que manifesta dificuldade em administrar a progressão das aprendizagens dos alunos.

O caso da Profa. Regina reforça o que Berliner (2004) averiguou em uma de suas pesquisas, que tratou da importância do conhecimento sobre os alunos nas decisões pedagógicas dos professores experientes. Esse pesquisador concluiu que os docentes

experientes, quando inseridos em situação de ensino em que desconhecem seus alunos, deixam de apresentar os mesmos desempenhos esperados por eles próprios, tendo em vista o que conseguem atingir com os estudantes que atendem regularmente. Desse modo, o pesquisador descobriu que as escolhas pedagógicas dos professores experientes em situações atípicas são afetadas negativamente, entre outras coisas, principalmente, pela carência de conhecimento sobre os estudantes. O pesquisador salienta, ainda, que os docentes experientes que se encontram há mais tempo em seus locais de trabalho e conhecem as habilidades cognitivas, as expectativas e os comportamentos dos seus alunos conseguem melhores decisões pedagógicas ao se deixarem guiar por essas informações. Corroborando o ponto de vista desse pesquisador, destaco Tardif (2000), que aponta:

[...] os saberes profissionais dos professores não são somente personalizados, eles também são situados, isto é, como dizíamos anteriormente, construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido. Em outras palavras, diferentemente dos conhecimentos universitários, os saberes profissionais não são construídos e utilizados em função de seu potencial de transferência e de generalização; eles estão encravados, embutidos, encerrados em uma situação de trabalho à qual devem atender. (*Ibidem*, p. 15).

Logo, os conhecimentos dos professores experientes lhes são únicos e contextualizados à realidade de onde atuam e aos alunos que atendem, podendo ou não contribuir efetivamente ao ensino quando transpostos para outras situações de ensino em que os docentes pouco conhecem (BERLINER, 2004). De qualquer modo, pesquisas sobre professores experientes apontam que a atuação docente em longo período de tempo em um mesmo contexto de ensino é necessária para que a aprendizagem da docência e os conhecimentos ao ensino sejam consolidados pelos docentes (id. *ibid.*).

Como salientado anteriormente, os professores Patrícia e Silas demonstram atenção aos aspectos sociais, econômicos e culturais da vida dos alunos. Além disso, os docentes experientes Júlia, Michele, Nicole, Patrícia e Silas buscam conhecer o envolvimento que os alunos têm com a música fora da escola. Assim, concluo que os “*professores experientes se preocupam em conhecer mais os alunos e seus envolvimento com a música*”. Com as informações sobre os estudantes, os docentes almejam dar maior sentido e utilidade ao que é ensinado nas aulas nas vidas dos alunos, além de valorizar os conhecimentos e vivências musicais dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Os professores Silas e Nicole expõem:

Eu ensino Música para os meus alunos partindo do princípio de que a maioria deles já tem um conhecimento musical que vem da família deles e da comunidade que os cerca. É fundamental considerar esse conhecimento, fazendo com que o aluno também se reconheça como um ser musical. Estou sempre interessado em descobrir que influência musical os alunos têm, saber quais os gêneros musicais de que gostam, se tocam algum instrumento, se escutam música frequentemente. [...]. (Atividade 20, Prof. Silas, p. 48-49).

Hoje o meu foco é desenvolver uma educação musical que considere o mundo contemporâneo em suas características e possibilidades culturais, partindo do conhecimento e das experiências que os alunos trazem de seu cotidiano, de seu meio sociocultural, fazendo com que a música tenha sentido para os alunos. (Atividade 18, Profa. Nicole, p. 7).

Com base no conhecimento do aluno e na relação que têm com a música em suas vidas, os professores contextualizam os conteúdos propostos no ensino de Música. A ideia de contextualização dos conteúdos parece ser essencial aos docentes, pois sem ela aquilo que se esperam ensinar perde suas conexões “com o mundo social em que [os conteúdos] são construídos e funcionam”, não possibilitando o desenvolvimento de um “ensino mais reflexivo e uma aprendizagem mais significativa” aos alunos (BRASIL, 2007, p. 24). Leal (2010) em sua pesquisa com um professor experiente de educação física averiguou, de modo próximo a esta investigação, que esse profissional atendia às demandas de saberes, curiosidades e necessidades de seus alunos no ensino dessa área no contexto escolar a partir do conhecimento que tinha dos estudantes. Esse pesquisador considera que a operacionalização desses conhecimentos por parte do educador físico correspondia a um indicador de desenvolvimento profissional da docência. Além desse autor, Berliner (2004), em um de seus experimentos, também averiguou que o desempenho dos professores experientes aumentava quando esses demonstravam conhecer os alunos que apareciam nos vídeos que avaliavam em comparação a outros vídeos em que desconheciam os alunos. Isso indicou que o conhecimento dos alunos pelos docentes é um fato importante ao sucesso das práticas de ensino e desempenho dos professores nos contextos em que atuam.

Aqui, nesta pesquisa, verifico que não basta aos docentes terem acesso a alguns conhecimentos sobre os alunos e sobre seus envolvimento com a música. É também importante que, com autonomia, procurem por informações diversas, a fim de se situarem e compreenderem, por exemplo, as músicas do gosto dos alunos, como surgiram, suas histórias, as funções que cumprem etc. Nesse sentido, identifico que os “*professores experientes procuram por informações sobre as músicas do interesse dos alunos, mesmo que o tratamento destas não aconteça com exclusividade nas aulas*”, como é o caso dos docentes Júlia, Laura, Nicole, Patrícia, Regina e Silas.

Constato que os docentes buscam por informações sobre as músicas da preferência dos alunos em diversas fontes, incluindo as conversas com os jovens na escola ou fora dela. Chamo atenção para um diálogo traçado pelas professoras Júlia e Patrícia, no qual a segunda docente procura entender um gênero musical mencionado por seus alunos:

Profa. Patrícia: Júlia, você tem ideia do que possa ser *pop* coreano? Os seus alunos têm algumas respostas parecidas com as dos meus alunos! É a idade! Mas, na realidade, fiquei pensando como seria o *pop* coreano. Onde esses alunos o ouviram? Por influência de quem? Porque se fosse *pop* japonês até se entende, em função dos mangás e animês...

Profa. Júlia: Oi, Patrícia! Perguntei para minha filha menor as diferenças entre *pop* coreano e o *pop* japonês. Ela me disse que o *pop* japonês seria mais infantil, como a abertura de mangás. O *pop* coreano seria mais como o ocidental, acho que o americano, mais como música por si só. Não sei se respondi.

Profa. Patrícia: O *pop* japonês eu mais ou menos conheço, mas nunca tinha ouvido falar em *pop* coreano. Agora ficou mais claro! As nossas filhas realmente nos dão uma mão quando precisamos, principalmente, de atualização musical! [...] Eu frequentemente pergunto para elas alguma coisa sobre algum grupo musical! (Atividade 10, Profas. Júlia e Patrícia, p. 103-104).

O diálogo mostra que as professoras contam com auxílio de seus filhos jovens. Além disso, nas escolas, recebem ajuda dos seus alunos para a compreensão dos gêneros musicais que desconhecem e outras informações sobre música. A Profa. Patrícia expõe: “falo de tudo com eles [alunos] e quando não sei sobre alguma banda, por exemplo, digo que não conheço, e eles me explicam, fazem-me ouvir nos seus celulares ou mp4 e pedem minha opinião, e eu as dou, sejam boas ou ruins” (Atividade 17, Profa. Patrícia, p. 95).

Sobre sua prática de ensino, o Prof. Silas permite que seus estudantes criem suas pastas digitais com músicas de suas preferências e outras informações em um computador existente na sala de aula. Depois, quando desejam, apresentam o que escutam ao professor e aos colegas, o que gera conversas diversas sobre as músicas consumidas pela turma. O fato de os professores se preocuparem com as diferentes “bagagens” musicais dos estudantes e permitirem que os seus conhecimentos sejam partilhados e façam parte das aulas de música suscita um entendimento de que docentes e alunos podem aprender uns com os outros. Além disso, um entendimento de que as diferenças culturais existentes na escola podem conviver melhor a partir do momento em que são reconhecidas, compreendidas e respeitadas. Como Moreira e Candau (2003) destacam:

[...] a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (*Ibidem*, p. 161).

Além dessa característica, verifico que os *“professores experientes demonstram maior segurança na definição dos conteúdos de Música a serem ensinados”* nos anos finais do Ensino Fundamental, uma vez que não exibem quaisquer reclamações ou dúvidas em seus processos de decisão sobre os conteúdos, além de tratarem com bastante clareza e assertividade aquilo que ensinam. Essa característica é verificada nas professoras Júlia, Nicole e Patrícia. Sobre o processo de escolha dos conteúdos, a Profa. Nicole ilustra:

A cada ano, vou reformulando. Na primeira vez foi muito difícil, pois eu queria seguir o planejamento utilizado por outro professor (anterior), mas achava muito vago, com muitas repetições de conteúdo (exemplo: assuntos trabalhados na 8ª série, que já foram tratados na 5ª série, 6ª série) sem ter uma ampliação no conteúdo. [...] Agora tenho facilidade, pois já tenho ela [a proposta de ensino] pronta e, a cada novidade, ideia e críticas, vou anotando ao lado de cada conteúdo para reformular por escrito para o próximo ano e desempenho as mudanças no momento que percebo essas necessidades. (Atividade 13, Profa. Nicole, p. 34).

Do mesmo modo que a Profa. Nicole, as docentes Patrícia e Júlia, a cada ano letivo, também modificam os conteúdos de Música sempre que constatam que isso é preciso. Assim sendo, concluo que a segurança verificada nas docentes no processo de escolha dos conteúdos de Música tem relação com suas experiências no ensino de Música e com a reflexão sobre as estas. Compreendo que os conhecimentos adquiridos ao longo de suas práticas profissionais, por meio da reflexão sobre as decisões tomadas antes, durante e depois das aulas, têm-lhes auxiliado a superar os problemas que, anteriormente tinham, como as decisões sobre o que ensinar, com maior facilidade no momento atual.

Nesta pesquisa, com base nas narrativas dos docentes sobre os conteúdos que ensinam, constato que os *“professores experientes se preocupam com o desenvolvimento mais amplo dos alunos e não apenas com as aprendizagens dos conteúdos de Música”*. Esse perfil docente acaba por não se limitar aos conteúdos teóricos e/ou práticos específicos da Música, abrangendo temas como indústria fonográfica, novas tecnologias musicais para fazer e consumir música, poluição sonora, tolerância e respeito à diversidade musical das pessoas em sociedade e da produção dos diferentes artistas que foram mapeados nas narrativas de docentes experientes, como no caso dos professores Júlia, Laura, Michele, Nicole, Patrícia e Silas.

Verifico também que os *“professores experientes demonstram possuir maior acesso e maiores conhecimentos dos materiais didáticos da Música”*, se comparados aos professores iniciantes. Averiguo que dois aspectos contribuem para isso: a aquisição de

materiais didáticos durante todo o tempo da carreira e o maior investimento desses professores na compra daqueles. Como as professoras Nicole e Patrícia esclarecem:

[...] para muitos professores, eu possuo um vasto material nesta área, pois investi muito durante a minha formação e durante a minha docência. No entanto, sou muito crítica ao que eu faço como professora, e gosto muito de inovar e acabo considerando satisfatório o meu material, mas que eu poderia ter muito mais, principalmente na parte de adquirir mais CD, DVD, CD-ROM, e até mais livros com dicas práticas de ensino. (Atividade 11, Profa. Nicole, p. 41).

Eu compro em seminários, encontros, quando vejo em alguma livraria, pela *Internet*, nos *shows*... (Atividade 11, Profa. Patrícia, p. 35).

Os professores experientes tiveram a oportunidade de apontar os materiais didáticos da Música que possuem, compartilhando com os colegas as referências daqueles. Identifico que, em grande proporção, os materiais não se destinavam a adolescentes ou jovens da educação básica. Entretanto, os professores demonstram que conhecer parte dos materiais didáticos existentes, mesmo aqueles para etapas e contextos diferentes de ensino, é relevante porque os ajuda a refletir sobre suas estratégias de ensino.

Embora quase todos os professores da pesquisa afirmem lidar com problemas em suas aulas de Música com flexibilidade, apuro que os “*professores experientes tendem a apresentar maior tranquilidade no enfrentamento de situações que surgem inesperadamente*” durante o ensino de Música. Entre eles, são os docentes Michele, Patrícia e Silas que demonstram de modo mais evidente reconhecer essa característica. Saliento, na sequência, os relatos dos docentes Michele e Silas para exemplificar.

Algumas vezes me vi em situações difíceis principalmente quando havia brigas, discussões e coisas do gênero. Aprendi a pedir ajuda nessas questões difíceis. Muitas vezes eram brigas por coisas que aconteciam em outros momentos e que explodiam na minha aula. [...] Aprendi, e estou aprendendo, a tentar permanecer tranquila nessas situações e levar a aula da melhor maneira possível. (Atividade 5, Profa. Michele, p. 81).

[...] Depois de anos de vivência e experiências dentro e fora da sala de aula, chego à conclusão de que o clima, a disposição, a empolgação e as experiências são ingredientes importantíssimos para tirar de letra algumas situações, dentro da sala de aula diretamente com o aluno. [...] (Atividade 5, Profa. Silas, p. 32).

Os docentes experientes Júlia, Laura, Michele, Patrícia, Regina e Silas mencionam que sempre estão envolvidos em atividades formativas contínuas ao ensino de Música, participando de cursos de curta e/ou longa duração, palestras, eventos da área etc. Em seus desenvolvimentos profissionais, Nicole, Patrícia e Silas investem, ainda, em suas

formações músico-culturais, tocando um instrumento e/ou participando de apresentações como ouvintes ou como músicos e de outros eventos. A Profa. Patrícia reconhece que o conhecimento músico-cultural que tem impacta seu desenvolvimento profissional e o ensino de Música, quando é necessário orientar e incentivar os alunos em vivências culturais dentro e fora da escola. Além disso, verifico que são esses docentes que majoritariamente declaram realizar especializações e formação em nível de mestrado. Assim, concluo que “*os professores experientes estão sempre aprendendo*”. A busca constante por novas aprendizagens pelos docentes experientes corrobora com o que Day (2001, p. 25) afirma: “É provável que, sem um desenvolvimento profissional contínuo, as concepções de si próprios como educadores, com propósitos amplos, diminuam. Por outras palavras, os professores não têm apenas de ser profissionais, têm também de *agir como profissionais*”.

Na literatura educacional, Findell (2009) verificou que continuar aprendendo é uma das qualidades dos professores de matemática experientes que os diferencia dos demais perfis de atuação profissional de docentes dessa área. De acordo com o pesquisador, existem muitas maneiras de manter o aprendizado, como lendo ou participando de conferências, cursos etc. Além disso, o autor salienta que os professores podem aprender com a prática profissional à medida que aproveitam as pistas dadas por seus alunos ao longo do processo de ensino. Esse tipo de aprendizagem profissional assinalada pelo autor também é averiguado nos docentes experientes Laura, Michele e Patrícia quando apresentam seus pontos de vista sobre seus processos de aprendizagem da docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações finais, primeiramente apresento algumas ponderações sobre a utilização do método e das narrativas docentes na realização desta investigação. Posteriormente, retomo e destaco parte dos resultados alcançados – os que avalio como mais importantes –, que compuseram os últimos três (3) capítulos da tese. Na sequência, destaco sugestões de pesquisas futuras no tema.

Para a execução desta tese, que teve como objetivo geral investigar indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência, por meio da participação de professores de Música, iniciantes e experientes dos anos finais do Ensino Fundamental, em um curso de formação continuada a distância, empreguei o método construtivo-colaborativo de pesquisa-intervenção. Em um primeiro momento, esse método se apresentou como um grande desafio em razão de sua complexidade teórica e sua execução prática, inclusive pela pouca familiaridade inicial que com ele eu tinha. Desse modo, o estudo aprofundado do método e a compreensão dos papéis atribuídos a mim, como formadora-pesquisadora, e aos docentes participantes da proposta formativa continuada a distância, na perspectiva colaborativa, foram essenciais.

Durante o desenvolvimento do curso de formação continuada a distância, foi somente aos poucos que as estratégias para a formação dos docentes e para a coleta dos dados da pesquisa se configuraram de modo cada vez mais natural, embora não menos complexas. Em especial, nesse processo, destaco a utilização das narrativas docentes, as quais foram adotadas e reconhecidas como ferramentas efetivamente potenciais à formação dos docentes e à investigação. As narrativas possibilitaram desvelar aspectos importantes da formação e da atuação profissional dos docentes, do ensino de Música nas escolas e dos conhecimentos para a docência em Música nos anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, por meio delas aconteceram diálogos mais críticos dos professores nesses temas e outros referentes à profissão docente. Assim, concordo com Santos (2008, p. 211) quando afirma que:

[...] as narrativas são estratégias potencializadoras para o desenvolvimento profissional e que as vidas dos professores estão cruzadas com a história da sociedade, da escola enquanto instituição educadora e da profissão, possibilitando-se compreender a dimensão singular e complexa da ação docente e ressignificar processos formativos. (*Ibidem*, p. 211).

Na proposta formativa realizada, o respeito e a valorização dos diferentes pontos de vistas dos professores, por todos os envolvidos, corresponderam a uma conquista bastante importante no grupo pesquisado. Trocas de informação, materiais didáticos, planos de atividades e de aula, envio de mensagens de apoio, críticas diversas, sinceras e sensíveis, compartilhamento de histórias profissionais ao enfrentamento de problemas etc. entre os docentes ocorreram sempre de modo muito positivo e produtivo. Como destaca Mizukami et al. (2002, p. 43), em processos de investigação e intervenção:

A construção contínua dos saberes não ocorre de forma isolada. Ela deve se dar na parceria entre pessoas que estão em diferentes níveis de desenvolvimento profissional. Os desafios devem ser vencidos coletivamente, com cada participante do processo educativo apoiando os colegas e apoiando-se neles. Nesse processo, cada um oferece o que sabe e, estando aberto para ouvir e analisar posições diferentes das suas, adquire outra forma de ver o mundo, de se ver nele e compreender seu papel no exercício profissional. (*Ibidem*, p. 43).

A coesão do grupo de professores de Música e a existência de objetivos comuns entre todos durante a proposta de formação continuada proporcionaram uma vivência diferenciada que, até então, não havia experienciado em minha atuação como formadora-pesquisadora da área de Educação Musical. Assim, concluo que todos os esforços empreendidos na compreensão e na utilização do método construtivo-colaborativo e das narrativas docentes foram fundamentais ao sucesso desta pesquisa-intervenção.

A partir do quarto capítulo da tese, os resultados obtidos foram apresentados. No quarto capítulo, especificamente, verifiquei que os professores se envolveram de diferentes maneiras com a música durante suas vidas, apontando que não há um único caminho a ser percorrido que os levasse a se aproximar e decidir por uma formação profissional na área da Música. Independentemente de quando e como ocorreram os contatos e estudos musicais dos docentes, concluo que as vivências musicais no período da infância e/ou juventude se mostram fundamentais à escolha pela formação profissional em cursos de licenciatura na área da Música.

Para os professores Aline, Denise, Elisa, Júlia, Michele e Silas, a motivação inicial ao ingresso em um curso de licenciatura na área da Música esteve vinculada ao desejo de aprofundarem seus estudos teóricos e práticos musicais. Para esses, a descoberta da docência e das suas vocações à docência em Música aconteceu durante esses cursos. Apenas as professoras Camila, Emília, Laura, Nicole, Patrícia e Regina optaram pelos cursos de licenciatura conscientes de seus propósitos pessoais e da formação escolhida. Assim, a

decisão pela docência em Música foi feita pelos docentes quando descobriram suas vocações antes ou durante os cursos de licenciatura.

O início da atuação profissional no ensino de Música também ocorreu de diferentes maneiras entre os professores. Para os docentes Carla, Emília, Laura, Michele, Nicole, Patrícia, Regina e Silas, suas inserções em contextos escolares se deram antes mesmo do início da formação em nível superior. Para os professores Aline, Camila, Denise, Elisa e Júlia, elas principiaram a partir dos estágios obrigatórios dos cursos de licenciatura. Todos os docentes indicaram que a aprendizagem da docência em Música aconteceu em suas atuações práticas na educação básica, embora reconheçam que muitos conhecimentos adquiridos durante a formação em cursos de licenciatura tenham sido importantes. Outro resultado que se sobressai é o fato de os docentes afirmarem que também aprenderam com os exemplos e na interação com outros profissionais da área, tais como: com seus professores de Música e dos cursos de licenciatura, com colegas professores das escolas, com docentes que são referências da área etc. Parte dos docentes reconhece que são capazes de aprender, até mesmo, com os seus alunos das escolas. Esses resultados indicam que, em seus processos de desenvolvimento profissional, os professores recebem influências diversas decorrentes de suas experiências pessoais e profissionais ao longo da vida.

Com relação às condições dadas ao ensino de Música nas escolas, a maioria dos docentes afirmou não contar com espaços físicos e materiais didáticos apropriados. A precariedade afeta até mesmo os recursos tecnológicos existentes que, em algumas instituições, não funcionam ou funcionam inadequadamente. Desse modo, para as aulas de Música, os professores precisaram encontrar soluções para esses problemas, como a construção e o emprego de instrumentos musicais não convencionais, a utilização de materiais didáticos e de recursos tecnológicos de suas propriedades, entre outros.

Constatei ainda que os conteúdos da Música dividem o exíguo tempo semanal de aula de arte com o ensino de outras áreas artísticas, sendo que a decisão disso parte das docentes Carla, Denise, Júlia, Laura e Nicole. Já os professores Aline, Camila, Emília e Silas fazem uso de apostilas na disciplina de arte. No tratamento dos conteúdos musicais, às vezes, os docentes necessitam complementar as propostas desses materiais, elegendo outros conteúdos e novas atividades mais próximas aos interesses, às possibilidades e às necessidades formativas dos estudantes. Poucos são os professores que lecionam apenas Música na disciplina de arte por determinação das secretarias de ensino e/ou escolas, como o caso das docentes Elisa, Michele, Patrícia e Regina.

Ainda, averigui que grande parte dos docentes de Música participantes da pesquisa não conta com uma proposta curricular mínima ao ensino dos conteúdos dessa área a cada ano final do Ensino Fundamental. A não existência de qualquer indicação do quê, quando, quanto e como ensinar para a área de Música nas escolas pode ter relação direta com a valoração menor que essa área de conhecimento pode ter na formação dos estudantes em comparação às outras nas instituições de ensino. Desse modo, na atualidade, parece não bastar a existência de um profissional com formação específica da área da Música que demonstre um satisfatório desempenho didático nas escolas. É preciso que o mesmo assuma um compromisso político na busca pela estruturação e fundamentação de sua prática de ensino - do quê, quando, quanto e como deve ser ensinado de Música - e pela inserção dessas informações nos currículos das instituições onde atuam.

No quinto capítulo tratei sobre o quê, quando, quanto e como os professores ensinam de Música nos anos finais do Ensino Fundamental. Verifiquei que os docentes iniciantes e experientes optam por ensinar conteúdos bastante elementares da Música aos estudantes, apresentando interesses próximos e equilibrados sobre aqueles. A grande maioria desses conteúdos é encontrada nos PCNs dos anos finais do Ensino Fundamental. Embora os professores ensinem parte dos conteúdos sugeridos por esses documentos, o grau de aprofundamento deles não é grande. Identifiquei que vários fatores contribuem para que isso aconteça, como: a falta de conhecimentos musicais mínimos dos alunos, a carência de espaço físico e materiais didáticos, bem como o pouco tempo destinado ao ensino de Música nas escolas. Apenas as docentes Elisa, Michele, Regina e Patrícia, que ensinam somente Música, revelaram alguma diferença no aprofundamento de conteúdos musicais.

Pude constatar também que os docentes procuram desenvolver atividades teóricas e práticas, sempre que possível, nas aulas. As vivências propostas focalizam a composição, a execução e, sobretudo, a apreciação musical. Os docentes que afirmaram realizar e elucidaram sobre como desenvolvem atividades de improvisação musical são poucos. A atividade de apreciação musical é a mais desenvolvida pelos docentes, tendo em vista a necessidade de melhor contextualizar os conteúdos tratados de modo teórico nas aulas e a precisão de desenvolver a percepção musical dos estudantes sobre os mesmos. Além disso, é um tipo de vivência que exige, geralmente, poucos recursos para ser desenvolvida. Na atividade de composição musical, os docentes procuram explorar as potencialidades dos instrumentos musicais convencionais ou não convencionais que têm à disposição, além dos conteúdos básicos que ensinam, como ritmos, elementos da música, parâmetros do som etc. Na atividade de execução, apenas uma minoria de professores promove, em nível básico, a

aprendizagem de um instrumento musical. A totalidade dos docentes explora ainda instrumentos musicais não convencionais, alguns, percussão corporal, e outros, canto coletivo. Para as aulas de Música, os professores indicam escolher gêneros musicais bastante variados, que incluam as músicas solicitadas pelas direções escolares às apresentações musicais, músicas do gosto do professor e do aluno e outras, referentes à necessidade de tratamento de conteúdos específicos da Música.

No sexto capítulo, expus os conhecimentos dos professores para o ensino de Música nos anos finais do Ensino Fundamental que foram mapeados tendo em vista as três (3) categorias de conhecimento propostas por Shulman (1996, 1987, 2005): conhecimento específico do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento do conteúdo pedagógico. Nos relatos dos docentes, detectei uma maior preocupação sobre o domínio do conhecimento específico do conteúdo e do conhecimento pedagógico do conteúdo. Ou seja, os docentes apontaram em um menor quantitativo os seus conhecimentos referentes ao conhecimento do conteúdo pedagógico que possuem para o ensino, mesmo afirmando reconhecerem suas relevâncias. No levantamento dos conhecimentos docentes para o ensino, verifiquei que alguns deles são considerados unanimemente pelos professores e outros compartilhados por apenas uma parcela deles. A diferença entre os conhecimentos dos docentes pode ser considerada uma consequência das diversas vivências e aprendizagens que tiveram durante suas vidas pessoais e profissionais, bem como resultantes das etapas formativas específicas realizadas, como no curso de licenciatura, ou outro etc. Assim, os conhecimentos dos professores são construídos por meio de diversas experiências, na relação com várias pessoas e em diferentes contextos, inseridos em um processo contínuo de desenvolvimento profissional (COLE; KNWOLLES, 1993; KNOWLES; COLE; PRESSWOOD, 1994; DAY, 2001, PACHECO; FLORES, 1999; SHULMAN, 1986).

Com base nas narrativas dos docentes sobre o quê, quando, quanto e como ensinam de Música e sobre os conhecimentos declarados pelos professores a esse ensino nos anos finais do Ensino Fundamental, mapeei onze (11) indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência em Música. São eles: 1. Professores iniciantes tendem a não dominar todos os conhecimentos necessários ao ensino; 2. Professores iniciantes apresentam maiores dificuldades no planejamento das atividades e na definição dos conteúdos a serem ensinados; 3. Professores iniciantes tendem a dominar e empregar algumas tecnologias aplicadas à reprodução e ao fazer musical no ensino de Música; 4. Professores experientes, em situações atípicas de atuação profissional, apresentam dificuldades no domínio de conteúdos da Música, na escolha de conteúdos a serem ensinados e no

planejamento das atividades das aulas; 5. Professores experientes se preocupam em conhecer mais os alunos e seus envolvimento com a música; 6. Professores experientes procuram por informações sobre as músicas do interesse dos alunos, mesmo que o tratamento destas não aconteça com exclusividade nas aulas; 7. Professores experientes demonstram maior segurança na definição dos conteúdos de Música a serem ensinados; 8. Professores experientes se preocupam com o desenvolvimento mais amplo dos alunos e não apenas com as aprendizagens dos conteúdos de Música; 9. Professores experientes demonstram possuir maior acesso e maiores conhecimentos dos materiais didáticos da Música; 10. Professores experientes tendem a apresentar maior tranquilidade no enfrentamento de situações que surgem inesperadamente; e 11. Os professores experientes estão sempre aprendendo.

Dentre os indicadores, destaco aqueles identificados nos professores de Música experientes que se encontram em situações atípicas de atuação profissional. Eles reforçam que o ensino é uma atividade muito complexa e que os conhecimentos dos professores de Música são postos em xeque sempre que modificações acontecem, como, por exemplo, quando mudam de escolas, ensinam para alunos em etapas diferentes de escolarização e em situações fora do padrão daquelas que anteriormente estavam acostumados a enfrentar. Os indicadores referentes a esses docentes experientes apontam que o desenvolvimento na carreira profissional nem sempre se sucede de maneira linear e tranquila. Como Tardif (2012) ressalta:

Na prática diária da profissão, a experiência de mudança de Comissão Escolar e de escola é uma experiência de aprendizagem e adaptação ao novo ambiente físico e humano, a uma nova maneira de funcionar, a uma nova cultura organizacional. [...] Noutras palavras mudar de escola ou de Comissão Escolar exige toda uma adaptação, significa “estar sempre no início da escada”, o que em si mesmo já representa um excesso de trabalho e um certo estresse, principalmente quando não se recebe apoio adequado no ambiente de trabalho. (*Ibidem*, p. 94)

Os resultados acerca dos demais professores experientes também se sobressaem, uma vez que demonstram maior preocupação com os alunos e seus conhecimentos. Isso, segundo Berliner (2004), é um dos aspectos fundamentais ao desempenho profissional dos professores experientes nas escolas. Além disso, esses docentes apresentam maior engajamento em suas aprendizagens durante seus processos de desenvolvimento como profissionais.

Nesta tese, o processo de identificação dos indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência em Música foi bastante árduo, tendo em vista a quantidade de informações que a pesquisa envolveu. Outra dificuldade encontrada foi a carência de investigações nacionais e estrangeiras sobre o assunto que tivessem em suas

amostras professores de Música, iniciantes e/ou experientes, de escolas de educação básica ou do ensino regular. As pesquisas encontradas na área da Música foram desenvolvidas na realidade de ensino de Música norte-americana e se reportam a docentes que lecionam instrumentos musicais em nível mais avançado. Por esse motivo, os indicadores mapeados nelas não são averiguados nesta tese. Logo, não puderam auxiliar nas discussões dos resultados alcançados.

Como tratado no primeiro capítulo da pesquisa, na atualidade, a área de Educação Musical se apresenta em um momento histórico importante em razão, principalmente, da obrigatoriedade legal do ensino dos conteúdos da Música na educação básica. Entendo que esta tese apresenta informações diversas e relevantes à reflexão sobre o perfil profissional docente necessário ao ensino musical no contexto da educação básica, em especial nos anos finais do Ensino Fundamental. Embora os resultados não possam ser representativos a todos os professores de Música e realidades de ensino do país, apontam que as demandas encontradas na atuação profissional dos docentes participantes da pesquisa são bastante parecidas e que a maioria das escolas onde lecionam não se encontra preparada para proporcionar condições mínimas de trabalho aos professores de Música. Assim, entendo que os resultados desta pesquisa podem contribuir efetivamente com as futuras discussões e ao desenvolvimento dessas ações formativas, uma vez que sinaliza características do perfil de atuação profissional de docentes de Música iniciantes e experientes da educação básica.

A partir da constatação da escassez de investigações sobre os conhecimentos dos professores de Música iniciantes e experientes da educação básica, creio que pesquisas nesse tema deveriam receber maior ênfase. Do mesmo modo, pesquisa sobre os indicadores de desenvolvimento profissional da docência em Música nos anos finais do Ensino Fundamental, bem como nas demais etapas de ensino da educação básica são bem-vindas. Pesquisas sobre os indicadores mencionados poderiam ser efetuadas por meio de programas de formação continuada nas modalidades presencial ou a distância, empregando o mesmo método desta investigação e as narrativas docentes. Entendo que as pesquisas possam abranger docentes de várias cidades e regiões, mas também ser executadas com um grupo de professores de Música de uma determinada localidade ou escola. Os indicadores de desenvolvimento profissional da docência em Música poderiam ser investigados também na formação inicial dos docentes, como, por exemplo, durante as vivências dos licenciandos no estágio obrigatório, em diferentes etapas da educação básica. A pesquisa poderia englobar, inclusive, a identificação e análise das possíveis contribuições dos supervisores de estágio, do contexto escolar, ao desenvolvimento profissional dos estagiários.

A exemplo da pesquisa proposta por Duke e Simmons (2006), outra sugestão de investigação seria a de analisar gravações audiovisuais de aulas de professores de Música iniciantes e experientes inseridos nos contextos da educação básica a fim de identificar os elementos que caracterizam as práticas desses docentes e que podem auxiliar no mapeamento de conhecimentos e indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência em Música. Além disso, com base na ideia de Millican (1999), outra sugestão seria a de mapear e analisar os diferentes conhecimentos de docentes de Música iniciantes e experientes manifestados em suas avaliações de vídeos assistidos de aulas de Música realizadas por outros profissionais em escolas da educação básica. Embora tenha citado alguns exemplos de pesquisas no tema, essas não se esgotam.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, A. M. P. L. C. A educação musical aos professores unidocentes em exercício: Uma proposta construtivista. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 18 a 22 de outubro, Rio de Janeiro, **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 2004, p. 91-97.

ABREU, A. S. C. Gestos de escrita em ambientes virtuais – uma análise. In: DIAS, C. (Org.). **E-Urbano: Sentidos do espaço urbano/digital**. Campinas: Labeurb, 2011. p. 67-78. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/>>. Acesso em 13 de jan. 2013.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003. 112p.

ALMEIDA, C. **Por uma ecologia da formação de professores de música: Diversidade e formação na perspectiva de licenciandos de universidades Federal do Rio Grande do Sul**. 2009, 225p. Tese (Doutorado em Musica). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ALMEIDA, M. I. Formação contínua de professores: Múltiplas possibilidades e inúmeros parceiros. In: GHEDIN, E. (Org.). **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Editora Valer, 2007, v. 1, p. 125-131.

ALMEIDA, M. L. F. **O canto coral no processo de ensino- aprendizagem no projeto escola-viva: um estudo de caso do coral Ayrton Senna da Silva**. 2011, 63p. Monografia (Especialização em Pedagogia), Faculdade Integrada da Grande Fortaleza, Fortaleza, 2011.

ALTET, M. A competência do professor profissional: Entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Org.) **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. rev. Porto Alegre: ARTMED, 2001. 232p.

AMATO, R. C. F. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **Revista Opus**, Porto Alegre, n. 12, 144-165, 2006. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/opus/pt-br/issues/12>>. Acesso em 13 de jan. 2013.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.160p.

ARAÚJO, R. C. Formação docente do professor de musica: Reflexividade, competências e saberes. **Música Hodie**. Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 141-152, 2006. Disponível em: <http://www.musicahodie.mus.br/6_2/musica_hodie_6_2_artigo_9.pdf>. Acesso em 13 de jan. 2013.

ARROYO, M. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. **Revista da ABEM**, Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação música, n. 10, mar. 2004, p. 29-34.

AZEVEDO, M. C. C. C. **Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música:** Dois estudos de caso. 2007. 448p. Tese (Doutorado em Educação Musical). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BARBOSA, A. M. Arte Educação no Brasil: Do modernismo ao pós-modernismo. **Revista Digital Art&**, São Paulo n. 0, p.1-10, Out. 2003. Disponível em:<<http://www.revista.art.br/site-numero-00/artigos.htm>>. Acesso em 13 de jan. 2013.

BARILLI, E. C. V. Formação continuada de professores: Por quê? Como? E para quê? **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, ENSP, v. 26, n. 143, p. 43-46, out/nov/dez 1998.

BARRETO, E. S. S. Trabalho docente e modelos de formação: Velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 427-443, maio/ago. 2010.

BATTEY, B. D.; FRANKE, M. L. Transforming Identities: Understanding teachers across professional development and classroom practice. **Teacher education quarterly**, São Francisco, California, v. 35, n. 3 p. 127-149, summer, 2008. Disponível em:<http://www.tejjournal.org/Back%20Issues/Volume%2035/VOL35%20PDFS/35_3/13battey&franke-35_3.pdf>. Acesso em: 10 de dez. 2012

BEAUMONT, M. T.; ROSA, A. C. Aprendendo e ensinando música na sala de aula. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13, 18 a 22 de outubro, Rio de Janeiro, **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 2004, p. 793-800.

BEAUMONT, M. T.; ROSA, A. C. Programa de formação musical para professoras: Ações e reflexões na escola. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL e CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 16, 8 a 11 de outubro, Campo Grande, **Anais...** Campo Grande: ABEM, 2007, p. 1-9.

BEAUMONT, M. T.; ROSA, A. C. Repercussões de um curso de formação musical sobre concepções e práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15, 25 a 28 de outubro, João Pessoa, **Anais...** João Pessoa: ABEM, 2006, p. 646-561.

BEINEKE, V. **Conhecimento prático do professor de música:** Três estudos de caso. 2000. 190p. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BEINEKE, V. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças:** Um estudo sobre a aprendizagem criativa. 2009. 289 p. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BEINEKE, V.; SILVA, G. F. V. Música na Escola: Curso para professores do NEM - Núcleo de Educação Musical da UDESC. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 21 a 24 de outubro, Florianópolis, **Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003, p. 1 Cd-rom.

BERLINER, D. Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. **Bulletin of Science Technology Society**. June 2004 vol. 24 no. 3 200-212. Disponível em: < <http://bst.sagepub.com/content/24/3/200.short>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2014.

BORGES, G. **Educação Musical e política educacional no Brasil**. Florianópolis: 2007. Disponível em: <http://www.musicaeeducacao.mus.br/artigos/gilbertoborges_educacaomusicalepoliticaeducacional.pdf>. Acesso em 15 set. 2010.

BOZZETTO, A. música na palma da mão: ligações entre celular, música e juventude. In: Souza, J. (Org.) **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulinas, 2008. p. 59-74.

BRASIL. Conselho Federal de Educação e Cultura. **Parecer CFE n. 540, de 10 de fevereiro de 1977**. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5.692/71. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%20540-977%20sobre%20o%20tratamento%20a%20ser%20dado%20aos%20comp%20curriculares.pdf>. Acesso em: 16 de nov. 2012.

BRASIL. **Decreto n. 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, Tomo 17, parte 2ª, seção 12ª**. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html>. Acesso em: 15 de jan. 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024, de 20 de dezembro 1961**. Disponível em: <<http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 15 de jan. 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm>. Acesso em: 17 de jan. 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.304, de 20 de dezembro de 1996**. 6. Ed., 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 17 de jan. 2013.

BRASIL. Ministério Da Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Escolinha de Arte do Brasil**. Brasília, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Volume 3 – Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso todos pela educação**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, música, Dança, Teatro e Design**. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf>>. Acesso em: 15 de jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/00901formprof.pdf>>. Acesso em: 20 de out. de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 23, de 23 de outubro de 1973.** Fixa normas de estruturação ao curso de Licenciatura em Educação Artística. In: Livro de Resoluções e Portarias do Conselho Federal de Educação nos anos de 1962 a 1978. Brasília: MEC/CFE, 1979, p.90-93.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: MEC/SEB, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 15 de jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, princípio e programas.** Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em: 12 de outubro de 2012.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm>. Acesso em: 15 de jan. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Mensagem n. 622, de 18 de Agosto de 2008.** Veto parcial ao projeto de lei n. 2.732, de 2008. Brasília, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei n. 5.540, de 18 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei n. 12.014, de 6 de agosto de 2009.** Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. BRASIL. Lei 5.540/1968 Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm>. Acesso em: 16 de jan. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, 20 de dezembro de 1996/atualizada.** Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 de out. de 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília: 2008a. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#art1>. Acesso em: 3 fev. 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 2.492, de 10 de fevereiro de 1998.** Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n. 9.394/96). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em 15 de jan. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental.** Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. **Decreto n. 981, de 8 de novembro 1890.** Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 de out. de 2012.

BRASIL. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. **Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm>. Acesso em: 18 de out. de 2012.

BRZEZINSKI, I. GARRIDO, E. Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 82-100, Set/Out/Nov/Dez 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a08.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

BUENO, A. H. **Contribuições do programa de mentoria do portal dos professores UFSCar: Auto-estudo de uma professora iniciante.** 2008. 99p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

BURN, K. Professional knowledge and identity in a contested discipline: challenges for student teachers and teacher educators. **Oxford Review of Education**, v. 33, n. 4, September 2007, p. 445-467.

CAMATA, A. B. **Políticas Públicas para Educação: uma análise do município de Castelo-ES.** 2009, 70p. Dissertação (Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades). Universidade Candido Mendes, Campos do Goytacazes, 2009.

CARVALHO, B. M. P.; LIMA, E. Oficina de música e a Formação de Professores: o multiplicar de saberes no compartilhar de experiências. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL e CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 16, 8 a 11 de outubro, Campo Grande, **Anais...** Campo Grande: ABEM, 2007, p. 1-8.

CERESER, C. **A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura.** 2003, 152p. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CERNEV, F. K. **A motivação de professores de música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação**. 2011, 159p. Dissertação (Mestrado em música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CERRILLO, Q. M. La escuela como espacio de trabajo para los profesores. In: GARCÍA, C. M. (ed). **La función docente**. Editorial Síntesis, 2001. p. 141-170.

CHAKUR, C. R. S. L. O desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do ensino fundamental. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 397-407, 2005.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 139-158.

COLE, L.; KNOWLES, J.G. Teacher Development partnership research: a focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, Washington, v. 30, n. 3, p. 473-495, 1993.

COHEN, L.; MANION, L. **Research methods in education**. London: Routledge, 1994. 464p.

CRISTINO, A. P. R.; BERNARDO, A. P.; KRUG, H. N. Ensinar é o mesmo que ser professor? Reflexões sobre a formação de professores e as mudanças educativas. In: KRUG, H. N. (Org.). **Dizeres e Fazer sobre Formação de Professores de Educação Física**, v. 2, Santa Maria: Imprensa Universitária, 2006, p. 18-22.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa: O papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKU, J. P.; JUNQUEIRA, S.R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal: Pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Editora Paz e Terra, 2004, p. 31-42.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23 n. 1-2, Jan./Dec. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci_arttext>. Acesso em: 13 de jan. 2013.

DAL-FORNO, J. P. **Formação de formadores e educação inclusiva: Análise de uma experiência via internet**. 2009, 320p. Tese. (Doutorado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora. 2001. 351p.

DEL BEN, L. M. **Concepções e ações de educação musical escolar: Três estudos de caso**. 2001. 340p. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

DEL BEN, L. M. A pesquisa em educação musical no Brasil: breve trajetória e deságios futuros. **Per Musi**, Belo Horizonte, v.7, p. 76-82, 2003.

DEL BEN, L. M. Ouvir-ver música: novos modos de vivenciar e falar sobre música. In: SOUZA, J. (Org.). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: PPG-Música/UFRGS, 2000. p. 91-204.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: Os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DIDIER, A. R. Educação de adultos e oficina de apreciação musical: Projeto de formação permanente. In: SANTOS, R. M. S. **Música, cultura e educação: Os múltiplos espaços de educação musical**, Porto Alegre: Sulinas, 2011, p. 99-126.

DONASOLO, C. **Perfil, expectativas e motivações de professores participantes em um projeto de formação continuada em música na UEPG**. 2007. 61p. Monografia de conclusão de curso. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007.

DUKE, R. A.; SIMMONS, A. L. The Nature of Expertise: Narrative Descriptions of 19 Common Elements Observed in the Lessons of Three Renowned Artist-Teachers. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**. n. 170, p. 7-20, 2006.

ELLIOTT, J. G.; STEMLER, S. E.; STERNBERG, R. J.; GRIGORENKO, E.; HOFFMAN, N. The socially skilled teacher and development of tacit knowledge. **British Educational Research Journal**, London, v. 37, n. 1, p. 83-103, February 2011.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 4. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2005, 200p.

FEITOSA, S. G. **Vídeo toque: Uma proposta metodológica para formação continuada a distância em música**. 1999, 100p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 1999.

FERNANDES, I. M. B. **Música na escola: Desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública**. 2009, 349p. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo, 2009.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: SEMINÁRIO METAS DA EDUCAÇÃO, 27 de abril, Rio de Janeiro, **Anais...**, Rio de Janeiro: FGV, 2009 p. 1-20. Disponível em:<http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf>. Acesso em: 14 de out. 2012.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XX: O dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, 2127p.

FERREIRA, A. O.; SOUZA, M. J. J. A redefinição do papel da escola e do professor na sociedade atual. **Vértices**, Campos dos Goytacazes, v. 12, n. 3, p. 165-175, set./dez. 2010.

FERREIRA, R. A.; TENÓRIO, R. M. A Construção de indicadores de qualidade no campo da avaliação educacional: Um enfoque epistemológico. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 15, p. 71-97, 2010.

FIGUEIREDO, A. V.; PEDROSA, S. M. P. Educação Musical na Educação Infantil: Educação a distância e formação continuada para professores. In: ENCONTRO ANUAL DA

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11, 8 a 11 de outubro, Natal. **Anais...** Natal: ABEM, 2002, p. 48-56.

FIGUEIREDO, S. L. J.; ALBERTI, G. C.; SOUZA, A. D. N. Orientações legais para o ensino de música nos anos iniciais da escola: Investigando a legislação educacional em estados brasileiros. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13, 6 a 9 de outubro, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009, p. 960-969.

FIGUEIREDO, S. L. L. F. Educação musical nos anos iniciais da escola: Identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, n. 12, p. 21-29, mar. 2005.

FIGUEIREDO, S. L.; SOARES, S. A formação do professor de música no Brasil: Ações do grupo de pesquisa MUSE – música e Educação. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13, 6 a 9 de outubro, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009, p. 170-178.

FIGUEIREDO, S.; ROSA, D. S. Um estudo sobre a legislação para o ensino de música nas séries iniciais do ensino fundamental nas três capitais da região sul do Brasil. **Revista DAPesquisa: revista de investigação em artes**. Ago/2007-Jul/2008. v. 1. n.3,1-12, Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/musica/dyane-sergio.pdf> Acesso em: 12 de janeiro de 2014.

FINDELL, C. What differentiates expert teachers from others? **The Journal of Education**, Boston University, p. 11-23, 2009.

FLINT, A. S.; ZISOOK, K.; FISHER, T. R. Not a one-shot deal: Generative professional development among experienced teacher. **Teaching and Teacher Education**, v. 27 n.8 p.1163-1169, Nov.2011. Disponível em:<http://journals.ohiolink.edu/ejc/article.cgi?issn=0742051x&issue=v27i0008&article=1163_naodgdaet>. Acesso em: 10 de dez. 2012

FONTEERRADA, M. T. O A educação musical no Brasil: Algumas considerações. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2, 23 a 27 de maio, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ABEM, 1993. p. 69-83.

FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2011. 364p.

FUSARI, J. C. A formação continuada de professores nos cotidiano da escola fundamental. **Série Idéias**. São Paulo, n. 12, p. 25-33, 1992. Disponível em:<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_12_p025-034_c.pdf>. Acesso em: 20 de out. 2012.

FUSARI, J. C. Interfaces de um projeto de capacitação continuada na parceria com Estados e Municípios. In: CASALI, A; TOZZI, D. A; NOGUEIRA, S. V. (Orgs.) **A relação universidade – rede pública de ensino: Desafios à reorganização curricular da Pós-Graduação em Educação: Seminário**. São Paulo: EDUC, 1994, p. 21-36.

GALIZIA, F. S. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. **Revista da Abem**, n. 21, Porto Alegre, p. 76-83, mar. 2009.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n.2, p.327-345, 2005.

GARCÍA, C. M. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. 109. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2014.

GARCÍA, C. M. Como conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. IN: CONGRESO LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. Santiago de Compostela, p. 1-35, 6 a 10 julho. **Anais...**, Santiago de Compostela, 1992. Disponível em: <http://www.inet.edu.ar/programas/formacion_docente/biblioteca/formacion_docente/marcel_o_garcia_como_conocen_docentes.pdf>. Acesso em: 17 de jan. 2013.

GARCÍA, M. C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999, 271p.

GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre Pesquisa Qualitativa e Fenomenologia. **Interface: - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, p. 109-122, ago. 1997.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 15 de jan. 2013.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. S. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GAULKE, T. Aprender a ensinar música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica. In: ANAIS DO II SIMPOM. Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música, 20 a 23 de novembro, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2012, p. 594-603.

GAUTHIER, C.; MARTINEU, S.; DESBIENS F.; LIMA, F. P.; MALO, A. **Por uma teoria da Pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998. 457 p.

GEGLIO, P. C. **Questões da formação continuada de professores**. São Paulo: Alfa-Omega, 2006. 104 p.

GHANEM, E. Educação formal e não-formal: Do sistema escolar ao sistema educacional. In: GHANEM, E.; TRILHA, J.; ARANTES, V. (Orgs.) **A. Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Editora Summus, 2008, p. 59-88.

GHEDIN, E. FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008. 264p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas S/A. 2002, 175p.

GIMENO SACRISTÁN, J. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; CHEDIN, E. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil** - gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008, p. 81-88.

GIMENO SACRISTÁN, J. Ambitos do plano. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GOMÉZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 233-293.

GOIÁS. Secretaria de Educação. **Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano: currículo em debate**. Goiânia, 2009. 324p.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente – fases da carreira, currículo e supervisão. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n.8, p. 23-33, jan./abr. de 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=23>>. Acesso em: 10 de out. 2012.

GONÇALVES, L. N A aula de música na escola: reflexões a partir do filme Mudança de Hábito 2: mais loucuras no convento. In: Souza, J. (Org.) **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulinas, 2008. p. 167-188.

HARGREAVES, A. Ser professor na era da insegurança. In: ADÃO, A.; MARTINS, E. **Os professores: identidades (re)construídas**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2004, p. 13-36.

HAYDT, C. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2006. 327p.

HENDERSON FILHO, J. R. **Formação continuada de professores de música em ambiente de ensino e aprendizagem online**. 2007. 250 p. Tese (Doutorado em Musica). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

HENSCHKE, L. AZEVEDO, M. C. ARAÚJO, R. Os saberes docentes na formação do professor: Perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 15, v. 15, p. 49-58, set. 2006.

HENTSCHKE, L. (Org.). **Educação musical em países de línguas neolatinas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. 163 p.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. IN: NOVOA, A.; HUBERMAN, M.; GOODSON, I. F.; MOITA, M. C. GOLÇALVEZ, J. A. M.; FOUTOURA, M.; M.; BEN-PERETZ, M. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2007, p. 31-62.

IBERNÓM, F. **Formação continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120p.

JESUS, S. N.; SANTOS, J. C. V. Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. **Revista Educação**, Porto Alegre, n.1, v. 52, p. 39-58, jan./ abr. 2004.

JOTON, S. M. N. S. Ciclo de vida do professor e possível influência no processo de transposição didática em sala de aula. In: EDUCASUL, 21 a 23 de julho, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2010. p. 1-12. Disponível em: <http://www.educasul.com.br/2010/Anais/trabalhos_educasul_formacao_de_professores/Soraya%20Moura%20Nonato%20da%20Silva%20Joton.pdf>. Acesso em: 10 de jan. 2013.

KNIS, A.; MACHADO, D. D. O canto coral como atividade extracurricular em duas escolas do ensino fundamental de Florianópolis: um relato de experiência. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 25 a 28 de outubro, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ABEM, 2005. p. 1-6.

KNOWLES, J. G.; COLE, A.; PRESSWOOD, C. S. **Through preservice teachers' eyes: exploring field experiences through narrative and inquiry.** New York: Macmillan, 1994.

KRAEMER, R. D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**, ano 11, n. 16/17, p. 50- 73, 2000.

KRAMER, S. O que é básico na escola básica? In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. **Infância e Produção Cultural.** Campinas: Papyrus, 2007, 6ª. Ed, p.11-24.

KRÜGER, S. E. **A percepção de docentes sobre a formação continuada em educação musical, apoiada pela Educação a distância em um contexto orquestral.** 2010. 307p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

LAGE, M. C. Utilização do software NVivo9 em pesquisa qualitativa: Uma experiência em EAD. **Revista ETD: Educação, Temática Digital**, Campinas, v. 12, p. 198-226, mar. 2011.

LAVILLE, C.; DIONE, J. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Tradução Helosia Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999. 432p.

LAWALL, I.; SHINOMIYA, G.; SIQUEIRA, M.; RICARDO, E.; PIETROCOLA, M. Fases de desenvolvimento profissional de professores em situação de inovações curriculares no nível médio. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7, 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2009. 1 Cd-rom.

LEAL, P. H. **A educação física no ciclo II do ensino fundamental: Refletindo sobre indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência com um professor experiente.** 2011, 188p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

LEITÃO, C. F. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 25-39. Set /Out /Nov /Dez 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994. 261p.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: Políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2012. 544p.

LIEBERMAN, A. Practices that Support Teacher Development: Transforming Conceptions of Professional Learning. **Innovating and evaluating science education: NSF evaluation forums 1992-94.** p. 67-78, out. 1995. Disponível em: <http://www.nsf.gov/pubs/1995/nsf95162/nsf_ef.pdf>. Acesso em: 10 de set. 2012.

LINHARES, C. F. **Formação continuada de professores: Comunidade científica e poética.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004. 230p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 123 p.

LUNA, S. V. O falso conflito entre tendências metodológicas. IN: FAZENDA, I. (ORG.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez. 2008, p. 21-34.

MACHADO JUNIOR, F. S. **Interatividade e interface em um ambiente virtual de aprendizagem**. Passo Fundo: Editora IMED, 2008, 216p.

MACHADO, D. D.; REALI, A. M. M. . Reflecting on the musical education training in the elementary education: a proposal for art teachers continuing training. In: 15TH BIENNIAL OF THE INTERNATIONAL STUDY ASSOCIATION ON TEACHERS AND TEACHING, 2011, Braga. 15TH BIENNIAL OF THE INTERNATIONAL STUDY ASSOCIATION ON TEACHERS AND TEACHING. Braga, 2011b, 2011a, s/n de página.

MACHADO, D. D. **Competências docentes para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio: Visão dos professores de música**. 2003. 170p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MACHADO, D. D. Formação continuada de professores de arte a distância à atuação no estágio do curso licenciatura em educação musical da UAB/UFSCAR. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: ABEM, 2012, s/n de página.

MACHADO, D. D.; FIORUSSI, E; PEREZ, K. A S.; SOUZA, M. R.; MACHADO, T. C.; NINELL, M. H. Reflexões sobre educação musical na educação básica e formação continuada de professores de arte. In: VII SEMINÁRIO DE METODOLOGIA PARA PROJETOS DE EXTENSÃO E V SEMINÁRIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UFRN, 12 a 15 de abril, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2011a, s/n de página.

MACHADO, D. D.; REALI, A. M. M. . Building the knowledge base for teaching in elementary education: a distance continuing training proposal for music teachers. In: 15TH BIENNIAL OF THE INTERNATIONAL STUDY ASSOCIATION ON TEACHERS AND TEACHING, 2011, Braga. 15TH BIENNIAL OF THE INTERNATIONAL STUDY ASSOCIATION ON TEACHERS AND TEACHING. Braga, 2011a, s/n de página.

MACHADO, D. D.; REALI, A. M. M. A formação continuada de professores de música a distância e a construção de uma base de conhecimentos para a docência no ensino fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20, 7 a 10 de novembro, Vitória. **Anais...** Vitória: ABEM, 2011, p. 62-69.

MACHADO, D. D.; REALI, A. M. R; RODRIGUES M. C. C.; SANTOS, T.P; MONTEIRO M. I; SOUZA, M. R. Uma proposta de formação continuada a distância e a construção de uma base de conhecimentos para a docência em educação musical no ensino fundamental. In: VII SEMINÁRIO DE METODOLOGIA PARA PROJETOS DE EXTENSÃO E V SEMINÁRIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UFRN, 12 a 15 de abril, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2011b, s/n de página.

MACHADO, D. D; FIORUSSI, E.; VILELA, C. Z ; MACHADO, T. C.; NINELLI, M. H.; SOUZA, M. R. Refletindo sobre o estágio em educação musical na educação básica: uma

proposta de formação continuada de professores de Arte. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20, 7 a 10 de novembro, Vitória. **Anais...** Vitória: ABEM, 2011c, p. 2534.

MASSABNI, V. G. O “construtivismo do professor” como um saber elaborado por professores de ciências. IN: CHAKUR, C. R. S. L. **O construtivismo na pesquisa: investigando professores e alunos**. V. 1. Curitiba: Editora CRV, 2009, p. 51-72.

MATEIRO, T. A formação universitária do professor de música e as políticas educacionais nas reformas curriculares. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, Santa Maria, v. 28, n. 2, p. 23-36, 2003.

MAUÉS, O. Regulação educacional, formação e trabalho docente. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 44, p. 473-492, 2009.

MELO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica uma (re)visão radical. **Perspectiva**. v. 14, n.1, São Paulo, Jan./Mar. 2000, p. 98-110. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>>. Acesso em: 30 de junho de 2013.

MELO, M. T. L. Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 45-60, Dez. 1999.

MENEZES, M. P. **Avaliação de música: Um estudo sobre o relato das práticas avaliativas de uma amostra de professores de música em quatro contextos de ensino em Salvador-Bahia**. 2010, 283p. Tese (Doutorado em Musica). Escola de música. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

MIGLIORANÇA, F. **Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes**. 2010, 340p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MILLICAN, J. S. Describing instrumental music teachers’ thinking: implications for understanding pedagogical content knowledge. **Journal of Research in Music Education**, v. 47, n. 4, p. 343-356, Winter 1999.

MIZUKAMI, M. G. N. A pesquisa sobre formação de professores: Metodologias alternativas. In: BARBOSA, L. L. R (Org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, 201-232.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: Algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Centro de Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, v. 29, n. 02, p.1-11. 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>>. Acesso em: 28 de maio de 2011.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 59-94.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. O professor a ser formado pela UFSCar: Uma proposta para construção de seu perfil profissional. In: PIERSON, A. H. C.; SOUZA, M. H. A. O. (Orgs.) **Formação de professores na UFSCar: Concepção, l e gestão de projetos pedagógicos das licenciaturas**. 1. ed., v. 1 São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 17-36.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; REYES, C.; MARTUCCI, E.; LIMA, E.; TANCREDI, R.; MELLO, R. **Escola e aprendizagem da docência: Processos de investigação e formação**. 2. reimpressão. São Carlos: EdUFSCar, 2002, 203p.

MORATO, C. T. **Estudar e trabalhar durante a graduação em música: Construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música**. 2009, 307p. Tese (Doutorado em Musica). Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.; NASCIMENTO, A. R. (Org.) **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007. p. 17- 46

MOREIRA, C. M.; PEREIRA, J. M. O ensino do conteúdo esporte na escola: O olhar dos professores iniciantes e professores experientes. In: II SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 2008, São Carlos. **Anais...** São Carlos: CEEFE/UFSCar, 2008, p.33-60.

NARITA, F. M. música na educação infantil: formação de professores pesquisadores de suas práticas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15, 25 a 28 de outubro, João Pessoa, **Anais...** João Pessoa: ABEM, 2006, p. 479-485.

NETO, J. G. M. Sistema de indicadores educacionais no acompanhamento e avaliação de políticas públicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 41, p. 407-431, set./dez. 2008.

NININ, M. O. **Pesquisa colaborativa: das práticas de pesquisa à ressignificação das práticas dos pesquisandos ou ressignificando a direção escolar**. 2006. 320p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e estudos da linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

NOGUEIRA, M. A. **A formação cultural de professores ou a arte da fuga**. Goiânia: Editora da UFG, 2008.

NORONHA, L. M. R. O Canto Orfeônico e a construção do conceito de identidade nacional. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL VILLA-LOBOS, 16 a 21 de novembro, São Paulo, **Anais...** São Paulo: USP, 2009. p. 1-6. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/etam/vilalobos/listaresumos.htm>>. Acessado em 13 de janeiro 2013.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 158p.

OLIVEIRA, F. A. **Materiais didáticos nas aulas de Música: um survey com professores da rede municipal de ensino de Porto Alegre - RS**. 2005. 120p. Dissertação (Mestrado em Musica). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

OSTAPENCHEN, M. **Os desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem da gaita de boca: resultados de uma pesquisa-ação com professores de Arte**. 2007. 50p. Monografia de conclusão de curso. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007.

PACHECO, E. G. **Educação musical na educação infantil: Uma investigação-ação na formação e nas práticas das professoras.** 2005. 118p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e Avaliação de Professores.** Porto: Porto, 1999. 223p.

PAGLIA, P.; SCHAFFRATH, M. A. S.O canto orfeônico no currículo das escolas brasileiras: Primeiras aproximações de pesquisa. In: SIMPÓSIO DE música DA FAP, 3, 22 a 27 de outubro, Curitiba, **Anais...** Curitiba: Faculdade de Arte de Paraná, 2007, p. 1-8. Disponível em: <<http://www.fap.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=50>>. Acessado em: 12 de janeiro de 2013.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Arte.** Curitiba: 2008. 102p. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_arte.pdf>. Acesso em: 12 de agosto de 2013.

PAZ, E. A. **Pedagogia Musical Brasileira no século XX.** Metodologias e Tendências. Brasília: Editora MusiMed, 2000. 293 p.

PENNA, M. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, p.19-28, mar. 2004.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino.** 2. Ed. Porto Alegre: Sulinas, 2010, 246p.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: Uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 7, p. 7-19, 2002.

PÉREZ GOMÉZ, A. I. Ensino para a compreensão. GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GOMÉZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 67-97.

PERRENOUD, P. **Construindo as competências desde a escola.** Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Tradução de Patrícia Ramos. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

PERRENOUD, P. **Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza.** 2ª ed. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: ARTMED, 2001. 208 p.

PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Org.) **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2001. 232p.

PIERI, G. S. **Experiências de ensino e aprendizagem: Estratégia para a formação online de professores iniciantes no programa de mentoria da UFSCar.** 2010, 185p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

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

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A. Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação... In PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A. (Org.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas: Alínea, 2005, p. 47-62.

PRATES, A. L. F. **Por que o curso de licenciatura em música?** Um estudo com ingressos do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2003. 2004. 136p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PRIOLLI, M. L. M. **Princípios básicos da música para a juventude**. v.1. 8. ed. Rio de Janeiro: Casa Oliveira de música S.A, 1968.134p.

PUENTE, R. V.; AQUINO, O. F.; NETO, A. Q. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009.

QUEIROZ, L. R.; MARINHO, V. M. Formação continuada de professores do ensino fundamental: perspectivas para a educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15, 25 a 28 de outubro, João Pessoa, **Anais...** João Pessoa: ABEM, 2006, p. 373-379.

RAMALHO, B.; NÚÑEZ, I.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: Perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

REALI, A. M. M. R. **Indicadores Educacionais, Professores e a Construção do Sucesso Escolar**. **Ensaio**: Avaliação e políticas públicas em educação, Rio Comprido, v. 9, n. 30, p. 79-108, jan./mar., 2001.

REALI, A. M. M. R. Políticas públicas e desenvolvimento profissional de professores: a escola como foco de formação. In: MIZUKAMI, M. G.; REALI, A. (org.) **Teorização de práticas pedagógicas**: escola, universidade, pesquisa. São Carlos: EdUFSCar, 2009, p. 17-34.

REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; MIZUKAMI, M. G. N.; LIMA, R. F.; TANCREDI, R.; MELLO, R. R. “Qual a base de conhecimentos que meu aluno deve ter?”: Uma experiência de ensino e aprendizagem de construção de indicadores educacionais. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, v. 85, n. 209/210/211, p. 67-84, jan./dez. 2004.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 77-95, jan./abr., 2008.

RINALDI, R. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício**: Contribuições de um programa online. 2009.231p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

RINALDI, R. P.O desafio do trabalho construtivo-colaborativo com formadores de professores em um projeto de extensão via Internet. In: ARAÚJO, F. T.; THIOLENT, M. J. Metodologia para Projetos de extensão: **Apresentação e Discussão Universidade Federal de São Carlos**, São Carlos: Cubo Multimídia, 2008. p. 260-268. Disponível em: <<http://www.proex.ufscar.br/sempe/Livro.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2009.

RODRIGUES, M. C. C.; REALI, A. M. M. R. Um programa de formação-investigação online na (re) construção de indicadores de desenvolvimento profissional da docência: O que dizem as professoras dos anos iniciais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3, 29 de fevereiro a 2 de março, Santiago do Chile, **Anais...** Santiago do Chile, 2012, p 1-8.

ROSA, D. E. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários. In: TABALLI, E. F.A; CHAVES, S. M. **Concepções e práticas em formação de professores**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003, p. 165-188.

ROSEMBERG, D. S. **Processo de formação continuada de professores**: do instituído ao instituinte. Rio de Janeiro: Wak, 2002. 203p.

ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de educação física. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 323-338, abr./jun. 2012.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica**: Guia para eficiência nos estudos. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1986, 183p.

SAMPAIO, C. E. M.; SOUSA, C. P.; SANTOS, J. R.; PEREIRA, J. V.; PINTO, J. M. R.; OLIVEIRA, L. L. N.; MELLO, M. C.; NÉSPOLI, V. Estatísticas dos professores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan./dez. 2002.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: O desafio paradigmático. In: SANTO FILHO; J. C.; GAMBOA, S. S (Org.) **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 13-59.

SANTOS, A. C. P. **A formação de professores para a modalidade de educação a distância**: por uma criação e autoria coletiva. 2004. 304p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SANTOS, R. M. S. **Música, cultura e educação**: Os múltiplos espaços de educação musical. Porto Alegre: Sulinas, 2011, 278p.

SANTOS, S. A narrativa como estratégia de formação e de reflexão sobre a prática docente. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 11, n.2, p.207-217, maio/ago. 2008.

SANTOS, T. P. **Contribuições do curso de educação musical a distância da UFSCar nas percepções de licenciandos-já-professores**. 2012, 123p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SCHAFER, M. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. Trad. Marisa Trech Fonterrada. São Paulo: UNESP, 2001. 381p.

SCHÖN, D. A. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987. 355p.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SCHROEDER, S. Brincando com a Música: Uma proposta para formação e atuação musical do professor de pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL e CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 16, 8 a 11 de outubro, Campo Grande, **Anais...** Campo Grande: ABEM, 2007, p. 1-9.

SENA, D.; BURGOS, T. O computador e o telefone celular no processo de ensino-aprendizagem, da educação física escolar. In: 3º SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: REDES SOCIAIS E APRENDIZAGEM. Universidade Federal de Pernambuco: Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologias na Educação. **Anais eletrônicos**. 2010. p. 1-12. Disponível em:<<http://www.ufpe.br/nehete/simposio/anais/simposio2010.html>>. Acesso em: 15 de julho 2013.

SHIMIZU, R. C. G. **Educação a distância na formação de professores: O curso-piloto “Consumo Sustentável/Consumo Responsável -desenvolvimento, cidadania e meio ambiente”**. 2006, 186p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. Granada (Esp). **Profesorado** - Revista de curriculum y formación del profesorado, v. 9, n.2, p. 1-30, 2005. Disponível em:<<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 16 de jan. 2013.

SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22 Feb. 1987.

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, fev.1986. Disponível em: <http://coe.utep.edu/ted/images/academic_programs/graduate/pdfs/matharticles/Knowledge%20Growth%20in%20Teaching%20Shulman.pdf>. Acesso em: 10 de out. 2012.

SILVA, H. L. Música, juventude e mídia: o que os jovens pensam e fazem com a música que consomem. In: Souza, J. (Org.) **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulinas, 2008. p. 39-58.

SILVA, I. A. **Contribuições de um programa a distância sobre educação inclusiva para o desenvolvimento profissional do professor**. 2012, 185p. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012.

SILVA, M. C. R. F. Formação de professores de arte e perspectivas de atuação Política. In: 2º ENCONTRO REGIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DA REGIÃO SUL E 3º SIMPÓSIO DA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS. 23 a 27 de agosto, Curitiba, **Anais...** Curitiba: Universidade Estadual do Paraná, 2010. Disponível em:<<http://www.fap.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=163>>. Acesso em: 16 de jan. 2013.

SILVA, R. C.; CAMPOS, S. L. **Formação continuada em música: Investigando o impacto na atuação de professores de arte nas escolas a partir de suas próprias visões**. 2008. 49p.

Monografia de conclusão de curso. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008.

SIMIÃO, L. F.; REALI, A. M. M. R. O uso do computador, conhecimento para o ensino e aprendizagem profissional da docência. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 127-149.

SIQUEIRA, D. C. T. Relação professor–aluno: uma revisão crítica. **Integração ensino, pesquisa, extensão**, Ano IX, nº 33, p. 97-101. 2003. Disponível em: <http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/97_33.pdf>. Acesso em: 30 de abril de 2003.

SMITH, T. W.; ADVISER, D. S. Toward a Prototype of Expertise in Teaching: A Descriptive Case Study. **Journal of Teacher Education**, n. 55, p. 357-370, 2004.

SOARES, D. H. P. **A escolha profissional: do jovem ao adulto**. 2ª. Edição. São Paulo: Summus 2002. 201p. Disponível em:<http://books.google.com.br/books?id=QHvDfN_IIC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 29 de abril de 2013.

SOUZA, C. V. C. Desafios e perspectivas para a gestão na educação musical a distância. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 21 a 24 de outubro, Florianópolis, **Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003, 1 cd-rom.

SOUZA, C. V. C. Música na escola: o subsídio de um curso de formação musical de professoras. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL e CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 17, 8 a 11 de outubro, São Paulo, **Anais...** São Paulo: ABEM, 2008, p. 1-6.

SOUZA, C. V. C. **Programa de educação musical a distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental: Um estudo de caso**. Salvador: UFBA, 2003. 2 volumes. Tese (Doutorado em Musica). Universidade Federal da Bahia, Curso de Pós-Graduação em música, 2003.

SOUZA, J. Da formação do profissional de música nos cursos de licenciatura. In: SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTES E DESIGN NO BRASIL. 1, 4 a 6 de agosto, Salvador, **Anais...** Salvador: CEEARTES, 1997, p. 13-20.

SOUZA, J. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, 7 a 11 de outubro, Uberlândia, **Anais...** Uberlândia: ABEM, 2001, p. 85-92.

SOUZA, J.; HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. M.; MATEIRO, T.; OLIVEIRA, A. **O que faz a música na escola?** Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Porto Alegre, Série Estudos do Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-Graduação em música – Mestrado e Doutorado, no. 1, 2002. 136p.

SPECHT, Ana Claudia. **O ensino do canto segundo uma abordagem construtivista: investigação com professoras da educação infantil**. 2007, 173p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. Mentores e professores iniciantes em interação: Possibilidades formativas da educação online. **Revista Cet: contemporaneidade, educação e tecnologia**, v. 1 n. 2, 61-71, abril de 2012. Disponível em: <http://revistacontemporaneidadeeducacaoetecnologia02.files.wordpress.com/2012/04/ufs_car_edutechi_2012.pdf>. Acesso em: 12 de janeiro de 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012, 325p.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 05-24, Jan/Fev/Mar/Abr. 2000.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, Dezembro, p. 209- 244, 2000.

TARGAS, K. M. **A música integrada à sala de aula numa perspectiva de formação continuada para professores das séries iniciais do ensino fundamental**: Redimensionando a prática pedagógica. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2003.

TIAGO, R. A. CUNHA, M. D. Formação docente e possibilidades da música no cotidiano da escola. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15, 25 a 28 de outubro, João Pessoa, **Anais...** João Pessoa: ABEM, 2006, p. 386-391.

TRILHA, J. A educação não-formal. IN: GHANEM, E.; TRILHA, J.; ARANTES, V. (Org.) **A. Educação formal e não-formal**: Pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008, p. 15-58.

TURRA, C.; ERICONDE, D.; SANT'ANNA, F.; ANDRÉ, L. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra, 1992. 305p.

VEIGA, I. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. .P. A.; D'AVILA, C. **Profissão Docente**: Novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papyrus, 2008. p. 13-22.

VICENTE, P. S. Coral infanto-juvenil: a música e o canto-orfeônico. **Revista Educação**. Guarulhos, v.4, n.1, 69-75, 2009.

VIEIRA, M. Por uma boa pesquisa (qualitativa) em administração. In: VIEIRA, M. (Org.). **Pesquisa qualitativa em administração**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 13-28.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1153, dez. 2003.

WERLER, K.; BELLOCHIO, C. R. A produção científica focalizada na relação professor não-especialista em música e educação musical: Um mapeamento de produções da ABEM. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 22, p. 29-39, set.2009.

WESCHENFELDER, A. P. **Uma proposta para a administração da música na Igreja Evangélica**. 2008. 82p. Trabalho de Conclusão de Estágio. Curso de Administração.

Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em:
<<http://www.tcc.bu.ufsc/Adm291016>>. Acesso em: 15 de maio de 2013.

WILSON, S.; SHULMAN, L. S.; RICHERT, A. E. 150 ways of knowing: Representations of knowledge in teaching. In: CALDERHEAD, J. (Ed.). **Exploring teachers' thinking**. Grã-Bretanha: Cassell Educational Limited, 1987, p. 104-124.

ZECHNER, K. M. Uma análise crítica sobre “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, c. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – FICHA DE INSCRIÇÃO NA PROPOSTA FORMATIVA DISPONIBILIZADA NO PORTAL DOS PROFESSORES

**Curso “Construindo a base de conhecimentos para a docência no Ensino Fundamental:
uma proposta de formação continuada a distância de professores de música”**

FICHA DE INSCRIÇÃO DO PROFESSOR

Dados pessoais

Nome completo: _____

Endereço completo (Rua/Avenida, N. e complemento, Bairro, Cidade, Estado, CEP):

RG: _____ CPF: _____

Telefones para contato: *Celular1*: 0 xx (____) _____ *Celular2*: 0 xx (____) _____
Residencial 0 xx (____) _____

E-mail: _____

Data de nascimento: ____/____/____ Idade: _____ anos

Dados sobre a formação profissional do professor

2 Qual é a sua formação profissional? Pode marcar mais de um item, se for necessário.

() em nível médio () técnico () conservatório de música () em nível superior
() pós-graduado – especialização () pós-graduado – mestrado () pós-graduado – doutorado

3 Você tem formação profissional para atuar como professores de música? () Sim () Não

3.4 Qual formação? _____

4 Depois de responder as questões 1 e 2 e 2.1, preencha os dados (por extenso) na tabela que segue:

Nível de Escolaridade	Nome do curso realizado	Instituição em que cursou / cidade	Ano de Ingresso	Ano de Conclusão
Ensino Médio				
Ensino Técnico				
Conservatório de Música				
Ensino Superior				
Pós-Graduação (<i>lato sensu</i>): Especialização				
Pós-Graduação (<i>stricto sensu</i>): Mestrado				
Pós-Graduação (<i>stricto sensu</i>): Doutorado				

Dados sobre a atuação profissional do professor

5 Quais áreas do conhecimento você ensina na escola? _____

6 Neste momento, você atua em que séries da educação básica ensinando Música? Pode assinalar mais de um item, se for necessário. Além disso, informe o número de turmas que leciona em cada série assinalada.

- () com crianças de 0 a 5 anos na educação infantil, _____ turmas
- () 1ª séries do Ensino Fundamental, _____ turmas
- () 2ª séries do Ensino Fundamental, _____ turmas
- () 3ª séries do Ensino Fundamental, _____ turmas
- () 4ª séries do Ensino Fundamental, _____ turmas
- () 5ª séries do Ensino Fundamental, _____ turmas
- () 6ª séries do Ensino Fundamental, _____ turmas
- () 7ª séries do Ensino Fundamental, _____ turmas
- () 8ª séries do Ensino Fundamental, _____ turmas
- () 9ª séries do ensino fundamental, _____ turmas
- () 1ª ano do ensino médio, _____ turmas

	() ensino infantil () Ensino Fundamental séries iniciais () Ensino Fundamental séries finais () ensino médio	() professor efetivo () professor temporário/contratado () outro: _____			
	() ensino infantil () Ensino Fundamental séries iniciais () Ensino Fundamental séries finais () ensino médio	() professor efetivo () professor temporário/contratado () outro: _____			
	() ensino infantil () Ensino Fundamental séries iniciais () Ensino Fundamental séries finais () ensino médio	() professor efetivo () professor teporário/contratado () outro: _____			

9 Qual sua **carga horária semanal total** de trabalho nesse(s) espaço(s) de atuação docente, ensinando Música?

() 01 a 10 horas () 11 a 20 horas () 21 a 30 horas () 31 a 40 horas () 41 a 50 horas () 51 a 60 horas

10 Você atua como professor, ensinando música, em que períodos? Pode marcar mais de uma alternativa. () manhã () tarde () noite

11 Você atua como professor, ensinando outras áreas do conhecimento, em que períodos? Pode marcar mais de uma alternativa.

manhã tarde noite

12 Você ensina os conteúdos de música na(s) escola(s) em que disciplinas? _____

13 Qual o seu tempo total de atuação profissional como professor (a), ensinando música em escolas da Educação Básica? _____ **anos** e _____ **meses**.

14 Assinale com X as alternativas que mais se aproximam da sua realidade:

não possuo computador e *Internet* em minha residência

não possuo computador e *Internet* em minha residência e nos locais que atuo como professor, mas tenho acesso ao computador e a *Internet* em outros locais.

posso computador e *Internet* em minha residência

não possuo computador e *Internet* nos locais de atuação como professor

posso computador e *Internet* nos locais de atuação como professor

15 Que tipo de conexão de *Internet* você utilizará para realizar o curso?

discada. Especifique característica da

conexão _____

banda larga. Especifique característica da

conexão _____

16 O que você espera do curso de formação que está se inscrevendo? _____

Obrigada por preencher e salvar esta ficha de inscrição no seu computador! Agora, só falta enviá-la no próprio site do curso no Portal dos Professores da UFSCar.

Depois, bastará aguardar nosso retorno sobre a seleção dos inscritos.

*Daniela Dotto Machado/
Professora Formadora-Pesquisadora do Curso*

APÊNDICE B – MENSAGEM ENVIADA AOS PROFESSORES REFERENTE AO PROCESSO DE SELEÇÃO DOS MESMOS AO CURSO E PARA PROVIDÊNCIAS

Prezado(a) Professor(a),

Comunico que o(a) Senhor(a) foi selecionado(a) para participar gratuitamente do curso "*Construindo a base de conhecimentos para a docência no Ensino Fundamental: uma proposta de formação continuada a distância de professores de música*" ofertado no site do Portal dos Professores da UFSCar(<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br>).

Inicialmente, solicito que acuse o recebimento desta mensagem e sinalize por e-mail (respondendo a esta mensagem) o interesse em participar ou não do referido curso.

Posteriormente, para efetivar sua inscrição no curso será necessário que envie **até o dia 25 de março de 2011**, pelo **CORREIO**, os seguintes documentos:

1. **Uma (01)** Fotocópia do RG e CPF;
2. **Uma (01)** fotocópia do(s) diploma(s) ou atestados de conclusão do(s) curso(s) de licenciatura que mencionaram no questionário de inscrição e do histórico escolar;
3. **Uma (01)** fotocópia de cada certificado ou declaração outra relativa às possíveis formações na área da Música realizadas e que tenha declarado no questionário de inscrição (se o professor tiver declarado essa informação no questionário de inscrição);
4. **Dois (02)** vias impressas, preenchidas e assinadas do Termo de compromisso da formação que está em anexo a este e-mail;
5. **Dois (02)** vias impressas, preenchidas e assinadas do Termo de compromisso livre e esclarecido da pesquisa que também está em anexo a este e-mail.

Os gastos com o correio serão de responsabilidade dos professores interessados em participar do curso. Os documentos listados devem ser enviados pelo CORREIO **até o dia 25 de março de 2011** para o seguinte endereço:

Aos cuidados da Profa. DANIELA DOTTO MACHADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL DA UAB-UFSCAR
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Rodovia Washington Luís Km 235
Bairro Monjolinho
São Carlos – SP
CEP: 13565-905

Atenciosamente,

Profa. Daniela Dotto Machado

Coordenadora da Atividade de Extensão "CONSTRUINDO A BASE DE CONHECIMENTOS PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA DE PROFESSORES DE MUSICA"

Departamento de Metodologia de Ensino
Universidade Federal de São Carlos

APÊNDICE C – TERMO DE COMPROMISSO DE PARTICIPAÇÃO NA PROPOSTA FORMATIVA



TERMO DE COMPROMISSO DE PARTICIPAÇÃO NO CURSO DE FORMAÇÃO-INVESTIGAÇÃO

Eu _____ portador
(a) do R.G. _____ CPF _____ residente no endereço
Rua/Av. _____, n. _____

Bairro _____ Complemento _____ Cidade _____ Estado _____ participarei na qualidade de Professor(a) participante, do curso denominado "*Construindo a base de conhecimentos para a docência no ensino fundamental: uma proposta de formação continuada a distância de professores de música*" desenvolvido sob a responsabilidade da Prof^ª. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (DTPP/CECH/UFSCar), e da estudante-pesquisadora Prof^ª. Ms. Daniela Dotto Machado. Tenho conhecimento, compreendo e aceito que o curso terá duração mínima de sete meses, durante o período de abril/2011 a dezembro/2011, num total de 120 horas, e que receberei ao final das atividades, ao ter atendido a todas as exigências relativas à participação no referido programa, o Certificado de Participação expedido pelo PROEX/UFSCar.

Torna-se declarado, no presente Termo de Compromisso, declaro estar ciente que:

1. O curso "*Construindo a base de conhecimentos para a docência no ensino fundamental: uma proposta de formação continuada a distância de professores de música*" inscrito na PROEXT/UFSCar faz parte de um projeto de pesquisa de doutorado "*Indicadores de desenvolvimento profissional da docência de professores de música do Ensino Fundamental que está vinculada ao projeto: "Indicadores de Desenvolvimento Profissional da Docência: construção e avaliação"* financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq, sob orientação da Prof^ª. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos;
2. Estou participando do curso voluntariamente e na condição de professor-participante;
3. Terei que realizar o curso de acordo com as orientações disponíveis em sua sala na plataforma moodle;
4. Que o curso se baseia no sigilo de informações quanto a nome de escolas, estudantes, quanto a identidade dos professores(as) participantes e a correspondência trocada entre os participantes e os profissionais da Universidade, bem como, aos fatos descritos. Assim sendo, deverei agir no ambiente de acordo com tais padrões ético-profissionais.
5. Terei que acessar o curso na plataforma *Moodle* por no mínimo 4 horas semanais sendo de minha total responsabilidade obter acesso a um computador com conexão à internet, em local de livre escolha;
6. Na medida do possível, as atividades propostas durante o curso poderão ser flexibilizadas e adaptadas às necessidades individuais e à situação de trabalho do(a) participante;

Serei desligado(a) se:

1. For constatado que não exerço atividade docente no ensino regular para os anos iniciais ou finais do Ensino Fundamental nos momentos da inscrição e de realização do curso nos 03 meses iniciais, minimamente;

2. Forem constatadas irregularidades no desenvolvimento das atividades propostas durante a realização do curso;
3. Referir-me de modo ofensivo ou utilizando expressões de baixo calão aos outros(as) cursistas e a responsável pelo curso;
4. Apresentar sucessivos atrasos na entrega (online via plataforma moodle) das atividades exigidas para a concretização do curso (participação em fóruns, atividades individuais on-line e off-line) sem entrar em contato com a responsável ou sem uma explicação plausível;
5. Caso fique mais de duas semanas sem acessar a página do curso e não me comunicar com a responsável por ele, salvo férias docentes;

Para efetuar a minha participação no curso “*Construindo a base de conhecimentos para a docência no Ensino Fundamental: uma proposta de formação continuada a distância de professores de música*” terei que entregar pessoalmente esse termo de compromisso a pesquisadora e o consentimento livre esclarecido. E se eu quiser posso enviá-lo pelo correio, porém estas despesas não são previstas na pesquisa.

Nome completo por extenso (sem abreviações)

Assinatura

Local e data

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
Responsável pela pesquisa

Profa. Ms. Daniela Dotto Machado
Pesquisadora

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE PESQUISA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você foi escolhido para participar do projeto “Indicadores de desenvolvimento profissional da docência de professores de música do Ensino Fundamental” que está inserido o “Programa de Construção de Indicadores de Desenvolvimento Profissional da Docência” que está inscrito no Programa de Apoio aos Educadores: Espaço de Desenvolvimento Profissional (PROEXT/UFSCar).

Instituição: Esta pesquisa está sendo desenvolvida no Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos (DME/CECH/UFSCar), sob responsabilidade da Prof^a. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, e do (a) estudante-pesquisador (a) Daniela Dotto Machado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

Objetivo da investigação: Investigar e avaliar indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência de professores de música atuantes em escolas no Ensino Fundamental participantes de um curso de formação continuada a distância.

O Programa de formação-investigação: O programa será desenvolvido totalmente a distância, via Internet na plataforma *Moodle*, cujo acesso é a partir do Portal dos Professores e tem como base o modelo construtivo-colaborativo de pesquisa e intervenção. Este objetiva-se contribuir no processo de desenvolvimento profissional dos professores e das professoras, possibilitando reflexões sobre experiências de ensino e aprendizagem em seus contextos de atuações envolvendo comunidades escolares diferentes e tendo como referências os indicadores para a construção da base de conhecimento dos alunos e alunas e a base para o exercício da docência. Será certificado pelo Portal dos Professores/UFSCar e é dirigido a professores dos anos e/ou séries iniciais e/ou finais do Ensino Fundamental que atuam em Redes Públicas e/ou Privadas de ensino.

Procedimentos adotados na formação e na coleta de dados: As comunicações entre pesquisadores e professores (as)-participantes serão realizadas no ambiente on-line da plataforma *Moodle* a partir Portal dos Professores da UFSCar (www.portaldosprofessores.ufscar.br) e pelo skype. Serão utilizadas para desenvolvimento das atividades do curso e sua investigação:

- 2 Questionários para coleta de informações dos professores (as) participantes.
- 3 Enquete on-line (sempre que necessário).
- 4 Narrativas de diferentes naturezas sobre aspectos referentes a base de conhecimento das crianças das séries anos iniciais e/ou finais do Ensino Fundamental e da docência e ao modelo de curso proposto (virtual e a distância).
- 5 Indicação de bibliografia para temas específicos.
- 6 Questionamentos que levem ao professor (a) a reflexão e a construção de possíveis respostas às suas dificuldades.
- 7 Construção de experiências de ensino e de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento profissional dos docentes.
- 8 Utilização de instrumentos avaliativos da formação como registro reflexivo sobre a aprendizagem individual dos cursistas, memorial reflexivo docente.
- 9 E outros procedimentos que se fizerem necessários, de acordo com anuência dos participantes.

Sobre minha participação na pesquisa:

É imprescindível:

- Ser professor(a) de música em exercício do Ensino Fundamental de uma rede privada ou pública de ensino do Brasil;
- Ter acesso a computador e plena conexão à Internet, além de conhecimentos básicos no uso de ferramentas de comunicação e navegação;
- Ter disponibilidade de participar do estudo durante no mínimo de 06 meses a partir do início do curso (perfazendo um total de 120 horas, com participação semanal de no mínimo 04 horas), acessando ao menos duas vezes na semana o ambiente, no Portal dos Professores da UFSCar, para evitar a perda de prazos de envio de atividades;
- Realizar todas as atividades propostas em todos os ciclos inicialmente estabelecidos.
- Entregar as atividades solicitadas dentro do prazo estabelecido.
- Participar dos fóruns de discussão que serão propostos com, no mínimo, três (3) contribuições significativas (análise e reflexão sobre o tema tratado) em cada fórum;
- Utilizar exclusivamente a ferramenta de comunicação apresentada no ambiente do curso, salvo em casos excepcionais e esporádicos, quando não seja possível o acesso à Internet ou, ainda, em casos de necessidade urgente de comunicação;
- Realizar as atividades de avaliação do curso estabelecidas em comum acordo com a pesquisadora responsável pela condução do programa.
- Ter acesso a esclarecimentos, antes e durante o curso do programa/pesquisa, sobre os procedimentos metodológicos adotados pelo ambiente virtual de aprendizagem.
- Aceitar todos os termos contidos neste documento.

Participação voluntária: Os(as) professores(as) participarão do curso-investigação de forma voluntária, podendo cancelar sua concordância com o termo de consentimento do programa/pesquisa em qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo a pesquisadora ou a UFSCar.

Garantia de recebimento de uma cópia do TCLE: Todo(a)s participantes da pesquisa receberão, via correio, uma cópia deste documento devidamente assinada pela professora responsável pela pesquisa e pelo(a) estudante-pesquisador(a).

Sobre o tratamento das informações

Dados de identificação e conteúdo das comunicações: Os dados de identificação dos sujeitos ficarão armazenados em papel ou em mídia digital (CD-ROM ou disco flexível) e no banco de dados da ferramenta de comunicação utilizada. O conteúdo das comunicações ficará armazenado no banco de dados da ferramenta de comunicação utilizada e em cópias de segurança em mídia digital.

Sigilo das informações e privacidade: O acesso à ferramenta de comunicação será feito via senha individual e a transmissão de dados será realizada por meio de protocolo de comunicação seguro (criptografado).

Divulgação dos resultados da pesquisa: A divulgação dos resultados e dados da pesquisa será feita em ambientes acadêmicos (de forma oral, impressa ou digital) e sempre mantendo ocultas as informações que possam levar à identificação dos participantes da pesquisa. Bem como aos colaborador-sujeitos participantes da pesquisa, escolas e Secretaria de Educação envolvidos.

Sobre os benefícios:

- O benefício consiste na possibilidade da pesquisa viabilizar momentos de formação continuada aos docentes que possa contribuir em seu processo de desenvolvimento profissional.
- Possibilitar momentos de discussões sobre sua prática docente e seu contexto de atuação: reflexão na e sobre a prática pedagógica.
- Participação de atividades em um ambiente virtual de aprendizagem da UFSCar.

Sobre os riscos

- No caso de falhas nos sistemas dos computadores pessoais, nos provedores de acesso ou no servidor web que possam vir a impossibilitar momentaneamente ou permanentemente a comunicação entre pesquisadoras e formador é indicado que se estabeleça contato via telefone com a pesquisadora e professores (as).
- Apesar de medidas de segurança ser utilizadas, o sistema utilizado não é totalmente imune à invasão de terceiros (hacker).

- Em casos de dificuldade que não possa ser resolvida via Internet às pesquisadoras responsáveis irão sugerir estratégia de solução/minimização do problema.
- Acontecimentos locais podem influenciar o andamento do curso sem o conhecimento da outra parte envolvida. Neste caso os sujeitos devem informar os acontecimentos locais significativos que impeçam ou dificultem o desenvolvimento das atividades.
- Devido à falta de indicadores adicionais (tom de voz, expressão facial e outros), problemas de entendimento no que foi escrito e no que foi entendido podem ocorrer. Caso ocorram dúvidas quanto ao entendimento das mensagens o emissor deve ser contatado a fim de esclarecer o que foi escrito. Todas as formas de expressão via texto são encorajadas para um melhor entendimento do que foi escrito (usar texto em negrito, letras maiúsculas, *emotions* etc..).
- Pode ocorrer o uso de mensagens por algum(a) cursista nas interações virtuais durante as comunicações com a mentora do curso ou com outros (as) colegas, que saiam do padrão das regras de netiqueta utilizada no meio virtual. Dependendo do grau e do como ocorreu o fato pode ser resolvido com a intervenção dos responsáveis pela pesquisa ou mesmo pelo grupo envolvido. A utilização do termo de compromisso da formação pode minimizar isto, bem como, as formas de interação entre mentora-pesquisadora e cursistas possibilitando a criação de um ambiente prazeroso de aprendizagem, onde a base de relacionamento será a confiança, solidariedade, troca mútua, tranquilidade etc. O (a) mentor (a)-pesquisador (a) será a responsável pelo bem estar dos colaboradores-sujeitos da pesquisa.

Declaração

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios em participar da pesquisa e concordo em participar. Eu recebi uma cópia deste termo onde consta o endereço e telefone da pesquisadora responsável pela pesquisa, onde poderei tirar dúvida sobre o projeto e minha participação agora e em qualquer momento que necessitar. O (a) pesquisador (a) me informou que o projeto “Indicadores de Desenvolvimento Profissional da Docência: construção e avaliação”, no qual o subprojeto “Indicadores de desenvolvimento profissional da docência de professores de música do Ensino Fundamental” faz parte, foi aprovado pelo Comitê Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFSCar que funciona da Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luís, km 235, Caixa Postal 676, CEP 13565-905, São Carlos, SP, Brasil, fone: (16) 33518110, endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

(CIDADE), (DATA)

(NOME COMPLETO e ASSINATURA)

RG:

CPF:

Endereço residencial completo:

Telefone:

Prof^ª. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali/ AV. Miguel Damnha, 1000 - Casa 9, Jd. Guanabara, São Carlos, SP, CEP 13565-814/Tel: 16 33518373 / 16 33067118
Responsável pela pesquisa

Estudante-Pesquisador (a) Ms. Daniela Dotto Machado/ Rua das Camélias, n. 91, apart.13, Cidade Jardim, São Carlos, SP, CEP 13566-538
Tel: 16 9991 4315/ 16 3351 8373

APÊNDICE E – MENSAGEM DE INSTRUÇÃO AO ACESSO DO CURSO NO PORTAL DOS PROFESSORES

Prezados Professores e Professoras de Musica,

No dia 04 de abril de 2011 iniciará o curso “Construindo a base de conhecimentos para a docência no Ensino Fundamental: uma proposta de formação continuada à distância de professores de música”, no qual se inscreveram.

Como estamos preparando e revisando o ambiente do curso, vocês somente terão acesso ao mesmo **a partir das 12h do dia 04 de abril.**

Para acessar o ambiente do curso, realizem os seguintes passos:

Utilizem o programa: WINDOWS INTERNET EXPLORER

1. Acessem o site <http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/>
2. Insiram o *login* e a senha no canto direito da página. (OBS: Esses dados foram criados por vocês no momento da inscrição no site do Portal dos Professores. Caso não recordem os seus *logins* e ou senhas, cliquem no link “esqueceu a senha?” e insira os dados solicitados. As informações serão enviadas para o seu e-mail);
3. Após inserirem o *login* e a senha, cliquem no item “cursos a distância”. Agora, cliquem no nome do nosso curso, que é **“Construindo a base de conhecimentos para a docência no Ensino Fundamental: uma proposta de formação continuada à distância de professores de música”**;
4. Ao acessarem o site inicial do curso, desçam a barra de rolamento e observem que há *links* que estarão disponíveis no final da página da Internet. Cliquem em “Acessar o *Moodle*”.
5. Uma página se abrirá. Cliquem em “continuar neste site (não recomendado)”;
6. Outra página aparecerá e o nome do nosso curso será mostrado novamente. Cliquem no nome do curso novamente. Pronto! Vocês acessaram o ambiente virtual de aprendizagem do curso.

Esses procedimentos devem ser realizados sempre que o curso for acessado por vocês.

Ao acessarem o ambiente do curso, cliquem todos os *links* disponíveis: leiam os textos e assistam aos vídeos e todas as instruções dadas para a realização das primeiras atividades!

A realização do primeiro módulo do curso começara desde já! Qualquer dúvida em relação ao módulo ou as atividades, escrevam no “Fórum de dúvidas” do curso.

Caso não consigam acessar o curso, respondam este e-mail e peçam o meu auxílio.

Bom trabalho a todos nós!

Atenciosamente,

Profa. Daniela Dotto Machado

Coordenadora da Atividade de Extensão "CONSTRUINDO A BASE DE CONHECIMENTOS PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA À DISTÂNCIA DE PROFESSORES DE MÚSICA"

Departamento de Metodologia de Ensino

Universidade Federal de São Carlos

APÊNDICE F - SÍNTESE DAS ATIVIDADES PROPOSTAS NO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA

Atividade e ferramenta empregada	Síntese da atividade
Atividade 1 - Fórum	Os professores leram e visualizaram tutoriais sobre o funcionamento das ferramentas do <i>Moodle</i> , sanando dúvidas existentes.
Atividade 2- Edição de perfil	Os professores criaram seus perfis no <i>Moodle</i> .
Atividade 3 - Fórum	Cada professor se aproximou de três colegas do curso (minimamente), buscando conhecê-los.
Atividade 4 - Diário	Cada professor apresentou por escrito suas trajetórias de formação profissional por meio da construção individual um texto, dialogando sobre as mesmas com a formadora-pesquisadora.
Atividade 5 - Fórum	Os professores conversaram entre sobre como aprenderam ensinar a partir da apresentação de suas histórias aos colegas de curso.
Atividade 6 - Fórum	Os professores assistiram a um pequeno vídeo de uma aula de Música e depois revelaram seus pontos de vista sobre o que assistiram, enfocando a atuação da docente em questão.
Atividade 7 - Fórum	Cada professor escolheu dois cursistas para conversar sobre a atuação da docente do vídeo assistido na atividade 6.
Atividade 8 - Fórum	Em duplas, os professores discutiram sobre a importância do ensino de Música na educação básica, suas funções e sobre o perfil de quem deve ensinar essa área no contexto escolar.
Atividade 9 - Questionário <i>online</i>	Os professores avaliaram sobre o domínio das ferramentas tecnológicas e o que puderam aprender nas atividades realizadas no módulo 1.
Atividade 10 - Fórum	Os docentes conversaram com os alunos das turmas que lecionam, buscando descobrir informações sobre os seus envolvimento com a Música, suas preferências e influências musicais. Os docentes refletiram como os dados alcançados e como esses poderiam modificar ou não suas práticas de ensino.
Atividade 11 - Fórum	Os docentes puderam conhecer a opinião do grupo de professores sobre seus próprios acessos e conhecimentos dos materiais didáticos da Música. Após, comunicaram suas opiniões sobre o assunto e discutiram alguns resultados que mais chamaram atenção, em suas opiniões.
Atividade 12 - Fórum	Os cursistas contaram uns aos outros como se caracterizaram suas atuações como professores de Música em escolas de educação básica.
Atividade 13 - Fórum	Os professores expuseram aos demais cursistas como efetuavam os planejamentos das suas aulas de Música. Depois, compartilharam um exemplo de plano de uma aula, tendo em vista o que estavam desenvolvendo nas escolas. Posteriormente, cada professor interagiu com minimamente um colega de curso, dando sugestões e efetuando questionamentos para maior reflexão de todos sobre os documentos enviados.
Atividade 14 - Questionário <i>online</i>	Os professores avaliaram sobre o domínio das ferramentas tecnológicas e o que puderam aprender nas atividades desenvolvidas no módulo 2.
Atividade 15 - Fórum	Os professores leram e discutiram, em grupos de 5 integrantes, os <i>Parâmetros Curriculares Nacionais</i> (PCNs), emitindo suas opiniões sobre o conteúdo, forma do documento e serventia desses ao ensino de Música que realizam nas escolas.
Atividade 16 - Fórum	Os professores, individualmente, apresentaram seus pontos de vista sobre a questão: Quais conhecimentos teóricos e práticos musicais os alunos devem possuir ao concluírem o <u>nono ano</u> do Ensino Fundamental?
Atividade 17 - Fórum	Os professores, em grupos de até 5 integrantes, apresentaram e discutiram sobre os seus pontos de vista sobre o que, quando e quanto os alunos precisam saber de Música em cada ano final do Ensino Fundamental, tendo em vista suas propostas de ensino.

Atividade 18 - Envio de atividade	Os professores, individualmente, escreveram e enviaram um texto sobre aquilo que um professor de Música precisa saber para ensinar Música nos anos finais do Ensino Fundamental, bem como sobre os conhecimentos que possuíam e as carências de conhecimento que verificavam. Depois, interagiram com a formadora-pesquisadora.
Atividade 19 - Questionário <i>online</i>	Os professores avaliaram o domínio das ferramentas tecnológicas e o que puderam aprender nas atividades efetuadas no módulo 3.
Atividade 20 - Fórum	Os docentes contaram aos seus colegas como desenvolvem suas aulas de Música e avaliam as aprendizagens dos alunos. Depois, dialogaram entre si sobre o assunto, trocando experiências. Os docentes interagiram com quantos colegas quisessem.
Atividade 21 - Questionário <i>online</i>	Os professores informaram, objetivamente em uma enquete, quais os instrumentos avaliativos usados em suas propostas de ensino de Música.
Atividade 22 - Enquete	Os professores informaram, objetivamente em uma enquete, se teriam ou não interesse de participar da nova oferta do curso no ano de 2012.
Atividade 23 - Fórum	Os professores leram e discutiram dois trechos de um livro de Didática, cujas partes tratavam dos "Métodos de ensino" e da "Avaliação". Depois, informaram seus pontos de vista sobre o que foi lido e discutiram com os colegas.
Atividade 24 - Fórum	Os professores redigiram e postaram uma narrativa, avaliando os pontos positivos e negativos do curso e informando a importância do mesmo a suas atuações no ensino de Música nas escolas. Os docentes puderam interagir com os colegas.
Atividade 25 - Questionário <i>online</i>	Os professores avaliaram sobre o domínio das ferramentas tecnológicas e o que puderam aprender das atividades desenvolvidas no módulo 4.