



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Instituto de Artes – IDA
Departamento de Música
Mestrado Profissional em Artes – PROF-ARTES

IDELVÂNIA PASSOS DE ARAÚJO OLIVEIRA

**“ENTREI NO CURSO ASSIM, EU... E HOJE, NESSE GRUPO, EU ME SINTO NÓS”:
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO “VIVÊNCIAS COM A
MUSICALIZAÇÃO”**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

BRASÍLIA – DF
2016

IDELVÂNIA PASSOS DE ARAÚJO OLIVEIRA

**“ENTREI NO CURSO ASSIM, EU... E HOJE, NESSE GRUPO, EU ME SINTO NÓS”:
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO “VIVÊNCIAS COM A
MUSICALIZAÇÃO”**

Dissertação de Mestrado Profissional em Artes
– PROF-ARTES – apresentada ao Programa
de Pós-Graduação do Instituto de Artes,
Universidade de Brasília, como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em
Artes, área de concentração Ensino de Artes –
Música.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Cristina de
Carvalho Cascelli de Azevedo

BRASÍLIA – DF
2016

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

OL48" Oliveira, Idelvânia Passos de Araújo
"ENTREI NO CURSO ASSIM, EU... E HOJE, NESSE
GRUPO, EU ME SINTO NÓS": A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO
CURSO "VIVÊNCIAS COM A MUSICALIZAÇÃO" / Idelvânia
Passos de Araújo Oliveira; orientador Prof.ª Dra.
Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo. --
Brasília, 2016.
216 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Artes) --
Universidade de Brasília, 2016.

1. Formação continuada . 2. Professor da Educação
Básica . 3. Desenvolvimento profissional. 4.
Aprendizagem musical. 5. Socialização profissional.
I. Cascelli de Azevedo, Prof.ª Dra. Maria Cristina
de Carvalho , orient. II. Título.

IDELVÂNIA PASSOS DE ARAÚJO OLIVEIRA

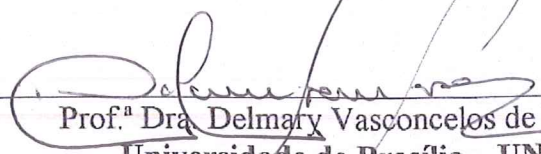
“ENTREI NO CURSO ASSIM, EU... E HOJE, NESSE GRUPO, EU ME SINTO NÓS”: A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO “VIVÊNCIAS COM A
MUSICALIZAÇÃO”


Dissertação de Mestrado Profissional em Artes
– PROF-ARTES – apresentada ao Programa
de Pós-Graduação do Instituto de Artes,
Universidade de Brasília, como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em
Artes, área de concentração Ensino de Artes –
Música.

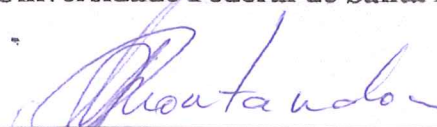
Aprovada em 22 de julho de 2016

BANCA EXAMINADORA


Prof.ª Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo (orientadora)
Universidade de Brasília – UNB


Prof.ª Dra. Delmar Vasconcelos de Abreu
Universidade de Brasília – UNB


Prof.ª Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM


Prof.ª Dra. Maria Isabel Montandon (suplente)
Universidade de Brasília – UNB

Dedico este trabalho a

Maria de Lourdes Oliveira Pessoa de Barros

Minha primeira professora de música, quando criança, na cidade de Polôni/SP.

Aos 92 anos de idade, hoje, ainda continua sendo minha fonte de inspiração!

Exemplo de dedicação, humildade e de amor à música!

À senhora serei eternamente grata pela sensibilidade e percepção ao me impulsionar e encorajar a trilhar um caminho de realização pessoal e profissional.

Obrigada por me mostrar que
sem a música, a minha vida teria sido um eterno equívoco
(parafraçando Friedrich Nietzsche).

Todos os professores que um dia participaram do curso “Vivências com a Musicalização” - de
2011 a 2016 - fontes de inspiração para a concretização desta pesquisa.

PARÓDIA DE AGRADECIMENTO
baseada na música "Eu não existo sem você" de Tom Jobim e Vinícius de Moraes

Viver esta pesquisa foi pra mim sensacional
O processo enriqueceu a minha vida sem igual
Nas minhas orações pedia forças pra vencer
Deus então me ouviu e agora vou agradecer
A tudo e a todos que a mim estenderam a mão
Para concluir este estudo com emoção

Primeiramente a Deus eu agradeço a caminhada
De um dia após o outro até cumprir essa jornada
À UNB e também ao PROFARTES
À EAPE, SEDF e à CAPES
Quero expressar minha profunda gratidão
Pela oportunidade dessa nova formação

Agradeço a todos do Mestrado a boa relação
Especialmente ao Hugo por sua cooperação
As importantes colaborações dos professores
Zé Mauro, Sérgio Figueiredo, Graça, Antenor
Maria Cristina, Montandon e Delmary Abreu
Trouxeram mais reflexões, o que me enriqueceu

A Flávia Narita trouxe mais contribuições
Se empenhou em ajudar nas minhas traduções
Delmary foi também mais que uma professora
Tornando-se pra mim uma pessoa encantadora
Obrigada a você, a Montandon e a Bellochio
Por aceitarem estar na banca examinadora

Bellochio, além da banca, quero muito agradecer
Outras contribuições trazidas também por você
Que foi pra mim a fonte de muita inspiração
E para a minha pesquisa trouxe a fundamentação
Eu saio deste estudo muito mais fortalecida
E a você estarei eternamente agradecida

À equipe da EAPE tenho muita gratidão
Primeiro veio o André e leu a minha introdução
Simone se dispôs a ler a minha conclusão
A Deire resolveu problemas de formatação
Júlia e Valdívia me trouxeram novas fontes
Leonardo contribuiu com os efeitos do Power Point

Débora, não sei como eu vou lhe agradecer
Por ter me apoiado e por mim sempre torcer
Grata eu serei por toda a sua compreensão
Por ter cedido tempo à minha dedicação
Não é simples conciliar Mestrado e trabalho
Para minha sorte, sempre esteve ao meu lado

Cris e Ana Paula agradeço a compreensão
Faltei como amiga, mas foi por uma boa razão
Eunice, obrigada por sua dedicação
Seu gesto de amizade foi pra mim revelação
Sua serenidade me tranquilizou também
Conserve-se assim sempre disposta para o bem

À minha bela família devo muita gratidão
Pela paciência e também compreensão
Faltei como esposa do meu querido Moacir
Estive em falta com meus pais, mas vou retribuir
Faltei como a mãe da Julia, minha amada filha
Também faltei como amiga, tia, irmã e prima

Agora eu digo para a minha orientadora
Você, Maria Cristina, ganhou uma admiradora
Estar sempre ao teu lado para mim foi um prazer
Ganhei, lucrei e cresci, até aprendi a escrever
O seu jeitinho manso conquistou meu coração
Terei muita saudade da sua orientação

A vocês, cursistas, tenho muita gratidão
Porque cooperaram com esta pesquisa-ação
Vocês foram alunos, professores e amigos
Vocês me deram forças pra cumprir essa missão
Não é segredo, mas eu digo com muita emoção
Vocês estarão aqui no fundo do meu coração

Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência.

Paulo Freire

RESUMO

O professor se forma ao longo de sua trajetória como aluno e como docente. Nesse processo, os cursos de formação continuada, paralelos e concomitantes à atuação profissional, constituem uma importante ação formativa para o desenvolvimento profissional docente, pois possibilitam inovar e conhecer novas ferramentas e metodologias para vencer os desafios da prática. Assim, uma proposta de formação musical para professores da Educação Básica propicia tanto o desenvolvimento musical quanto a aquisição de saberes pedagógicos musicais que os habilitem a trabalhar com atividades musicais na sua sala de aula. Nesse sentido, a formação continuada em música é o foco de estudo desta pesquisa de mestrado profissional. O objeto de estudo é o curso de formação continuada “Vivências com a Musicalização” promovido pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), cuja ação formativa vai ao encontro da Lei Federal 11.769/2008 e da Portaria Distrital 132/2014. Dessa forma, esta pesquisa tem por objetivo refletir sobre as possibilidades e os desafios do curso “Vivências com a Musicalização” para a aprendizagem musical dos professores em formação, considerando a sua proposta pedagógico-musical, suas atividades e a percepção dos professores sobre os saberes vivenciados durante o curso. O aporte teórico se apoia em autores que discutem a formação docente – Garcia (1999, 2009), Imbernón (2010, 2011), Nóvoa (1992, 1995, 2002, 2007), Shulman (1986), Tardif e Lessard (2013); a aprendizagem do adulto – Placco e Souza (2015), Knowles (1978), Carvalho, Barreto e Alves (2010); a aprendizagem musical – Jorgensen (2003, 2008). A formação musical para professores da Educação Básica é abordada a partir de estudos de Bellocchio (2000, 2003, 2013, 2014), Figueiredo (2004, 2005, 2007, 2010) e outros pesquisadores na área. A pesquisa-ação orienta a reflexão sobre o curso a partir de fontes de dados como 1) questionários, 2) documentos produzidos durante o curso e 3) observação participante. A análise dos dados reitera a ideia de que o estímulo da musicalidade contribui para a mobilização e apropriação de saberes necessários à prática pedagógico-musical. As experiências formativas no curso são enriquecidas pelas vivências dos professores em formação e possibilitam promover a autoestima, o reconhecimento profissional e a apropriação de saberes profissionais necessários à inserção e manutenção da música nas escolas de Educação Básica do DF. A reflexão sobre o curso revelou a importância da interação entre os professores na apropriação do conhecimento musical e pedagógico-musical, o que comprova a relevância da socialização dos saberes e das experiências docentes para o desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Formação continuada. Professor da Educação Básica. Desenvolvimento profissional. Aprendizagem musical. Socialização profissional.

ABSTRACT

Teachers' experiences as students and as educators (in)form their professional trajectory. In such a process, the courses of continuing education offered in parallel and simultaneously to professional practice are presented as an important formative action for teaching professional development due to their possibilities to offer new tools and methodologies to innovate practice and face its challenges. Thus, the offer of music education courses for in-service teachers in compulsory schooling (basic education) provides both musical development and acquisition of pedagogic musical knowledge that enable them to work with music activities in their classrooms. The continuing education in music is the focus of this professional master's research. The object of study is the continuing education course named "Experiences with initial music learning" (Vivências com a Musicalização). This course is promoted by a centre of professional education (EAPE) linked to the Secretariat of Education in the Federal District of Brazil (SEDF). Its educational actions comply with the Federal Law 11769/2008, and with the District Decree 132/2014. The objective of this research is to reflect on the challenges and possibilities of the above-mentioned course to the music learning of those teachers in training. This study considered the music pedagogy of that course, its activities and teachers' perceptions about the knowledge experienced during that course. The theoretical underpinning is based on authors who discuss teacher education – Garcia (1999; 2009), Imbernón (2010; 2011), Nóvoa (1992; 1995; 2002; 2007), Shulman (1986) and Tardif and Lessard (2013); adult learning – Placco and Souza (2015), Knowles (1978), Carvalho, Barreto and Aguiar (2010); music learning – Jorgensen (2003; 2008). Music education for practitioners in compulsory schooling (basic education) is dealt with studies by Bellochio (2000; 2003; 2013, 2014), Figueiredo (2004; 2005; 2007; 2010) and other researchers. This action research guides the reflection on the course based on data collected through: 1) Questionnaires; 2) Documents produced during the course; and 3) Participant observation. Data analysis reiterates the idea that nurturing musicality contributes to the mobilization and appropriation of knowledge necessary for the pedagogic musical practices. The formative experiences of the course are enriched by teachers' experiences. They enable the development of self-esteem, professional accreditation, and the appropriation of professional knowledge necessary for the inclusion and maintenance of music in compulsory schooling (basic education) in the schools of the Federal District of Brazil. The reflection about the course made me realize the importance of interaction among the teachers for their appropriation of musical knowledge and pedagogic musical knowledge. This shows the relevance to socialize knowledge and teaching experiences for their professional development.

Keywords: continuing education; teacher in compulsory schooling (basic education); professional development; music learning; professional socialization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.....	69
Figura 2 – Planejamento temático do curso VM.....	105
Figura 3 – A mobilização de saberes no processo do curso VM e a efetivação da aprendizagem.....	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os sujeitos da pesquisa – Grupo A.....	72
Quadro 2 – Os sujeitos da pesquisa – Grupo B.....	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – A heterogeneidade do grupo A: faixa etária	93
Tabela 2 – A heterogeneidade do grupo A: formação musical	94
Tabela 3 – A heterogeneidade do grupo A: formação acadêmica	94
Tabela 4 – A heterogeneidade do grupo A: tempo de experiência	95
Tabela 5 – A heterogeneidade do grupo A: atuação na SEDF	95
Tabela 6 – A heterogeneidade do grupo A: local de trabalho	96
Tabela 7 – A heterogeneidade do grupo A: Regiões Administrativas/CRE	96
Tabela 8 – A heterogeneidade do grupo B: faixa etária	97
Tabela 9 – A heterogeneidade do grupo B: formação musical	98
Tabela 10 – A heterogeneidade do grupo B: formação acadêmica	99
Tabela 11 – A heterogeneidade do grupo B: tempo de experiência	99
Tabela 12 – A heterogeneidade do grupo B: atuação na SEDF	100
Tabela 13 – A heterogeneidade do grupo B: local de trabalho	100
Tabela 14 – A heterogeneidade do grupo A: Regiões Administrativas/CRE	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical
- AMF – Faculdade Antônio Meneghetti
- AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- CAIC – Centro de Atendimento Integral à Criança
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CED – Centro Educacional
- CEF – Centro de Ensino Fundamental
- CEI – Centro de Educação Infantil
- CEM – Centro de Ensino Médio
- CEP/EMB – Centro de Educação Profissional/ Escola de Música de Brasília
- CH – Carga Horária
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CRE – Coordenação Regional de Ensino
- DF – Distrito Federal
- DODF – Diário Oficial do Distrito Federal
- DPD/FM – Desenvolvimento Profissional Docente e Formação Musical
- EAP – Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal
- EAPE – Escola/Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
- EC – Escola Classe
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EP – Escola Parque
- FAPEM – Formação, ação e pesquisa em Educação Musical
- GEPAD – Gerência de Pesquisa, Avaliação e Incentivo ao Desenvolvimento Profissional
- GEAD – Gerência de Formação Continuada na Modalidade Educação à Distância
- HI – Horas Indiretas
- IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul
- LAMEN – Laboratórios de Metodologia de Ensino
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LEM – Laboratório de Educação Musical
- LEM/CE – Laboratório de Educação Musical do Centro de Educação
- OP – Oficina Pedagógica
- PLOA – Professores Licenciados em Outras Áreas do Conhecimento

PNE – Plano Nacional de Educação

RS – Rio Grande do Sul

SEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SME – Secretaria Municipal de Educação

SP – São Paulo

UFPel – Universidade Federal de Pelotas

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

Un – Unidade

VM – Vivências com a Musicalização

SUMÁRIO

PRÓLOGO	17
1 INTRODUÇÃO	20
1.1 “OLHAR-ME NO ESPELHO”	20
1.2 A JUSTIFICATIVA DA MINHA ESCOLHA	23
1.3 ESTRUTURA DA REDAÇÃO	27
2 A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO MUSICAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA	29
3 A FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	43
3.1 A FORMAÇÃO DOCENTE	43
3.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ETAPA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	47
3.3 APRENDIZAGEM DO PROFESSOR EM SERVIÇO E A AÇÃO PEDAGÓGICA	53
3.3.1 O professor e a aquisição de novas aprendizagens	54
3.4 O PROFESSOR FORMADOR DO PROFESSOR EM CONSTANTE FORMAÇÃO ...	60
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	66
4.1 A PESQUISA-AÇÃO E A ABORDAGEM QUALITATIVA	66
4.2 A PESQUISA-AÇÃO COMO AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO	67
4.3 OBJETO DE ESTUDO: O CURSO “VIVÊNCIAS COM A MUSICALIZAÇÃO”	71
4.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA	72
4.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E FONTES DA PESQUISA	73
4.5.1 Q1: ficha perfil	74
4.5.2 Q2: opinião dos professores sobre o curso	74
4.5.3 Q3: avaliação processual e Q4: avaliação final do curso	75
4.5.4 Documentos produzidos no curso	76
4.5.4.1 A interação no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA/Moodle	77
4.5.4.2 A interação no WhatsApp	78
4.5.4.3 Eixo temático Criação Musical: paródia	79
4.5.4.4 Eixo temático Voz	79
4.5.4.5 Eixo temático Sonoplastia	80
4.5.4.6 Eixo temático Prática Instrumental: flauta doce contralto	80
4.5.5 A observação participante	81

4.6	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	81
4.6.1	Organização dos dados	81
4.6.2	Análise dos dados	82
4.6.3	Apresentação dos dados	84
4.6.4	Os procedimentos éticos	84
5	O CURSO “VIVÊNCIAS COM A MUSICALIZAÇÃO”	86
5.1	CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (EAPE): O ESPAÇO DE FORMAÇÃO DO CURSO “VIVÊNCIAS COM A MUSICALIZAÇÃO”.....	86
5.2	OS PROFESSORES PARTICIPANTES DO CURSO DE 2015: A HETEROGENEIDADE.....	92
5.3	A ESTRUTURA DO CURSO DE 2015.....	102
5.4	PRINCÍPIOS NORTEADORES: A MUSICALIDADE EM FOCO.....	106
5.5	OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO CURSO “VIVÊNCIAS COM A MUSICALIZAÇÃO”.....	110
6	OLHAR-ME NO ESPELHO COM O OUTRO: A INTERAÇÃO NO CURSO “VIVÊNCIAS COM A MUSICALIZAÇÃO”	111
6.1	O CURSO EM AÇÃO: A EXPERIÊNCIA DIRETA COM A MÚSICA.....	111
6.1.1	Vidas ca(o)ntadas em versos e melodias	116
6.1.2	Professor, profissional da voz: mas como usá-la?	124
6.1.3	Sonoplastia: ferramenta musical transformadora	129
6.1.4	A aprendizagem da flauta doce contralto	132
6.2	A AÇÃO PEDAGÓGICA NO VM E AS IMPRESSÕES DOS PROFESSORES SOBRE O CURSO.....	138
6.3	O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PESSOAL DOS PROFESSORES/CURSISTAS.....	150
6.4	SUGESTÕES PARA O CURSO.....	159
7	CONCLUSÃO	168
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	175
	APÊNDICES	187
	APÊNDICE A – Q2: opinião dos professores sobre o curso	187
	APÊNDICE B – A interação no AVA	193
	APÊNDICE C – Carta de cessão de direito e termo de autorização de uso de nome	194
	APÊNDICE D – Apostilas temáticas encaminhadas aos professores durante o curso ..	196

APÊNDICE E – Plano das atividades de horas indiretas do curso VM (incompleto)...	197
APÊNDICE F – Plano de atividades desenvolvidas no AVA/<i>moodle</i> (incompleto).....	198
APÊNDICE G – Paródia “A minha vida em versos”	199
APÊNDICE H – Paródias criadas por professores/cursistas dos grupos A e B.....	200
APÊNDICE I – Apostila de confecção de instrumentos musicais e objetos sonoros	204
APÊNDICE J – Partituras elaboradas para a aprendizagem da flauta doce contralto.	207
APÊNDICE K – Última criação musical produzida no curso VM de 2015.....	212
ANEXO.....	215
ANEXO A – Modelo dos Q2 e Q3: avaliação processual e final elaborada pela EAPE	215

PRÓLOGO

Uma manhã de terça-feira. Quinze professores na sala. Após o aquecimento com um brinquedo cantado desenvolvido por um dos professores – o da vez –, proponho uma nova atividade, mas não digo a temática.

– Podem se sentar espalhados pela sala. Lápis e papel em mãos, por favor. Eu vou colocar cinco músicas para vocês ouvirem. Anotem o nome delas. Primeira música: “Pipoca de Micro-ondas”.

– Isso é nome de música mesmo, professora? – replica um professor.

– Sim. Segunda música: “O Trenzinho do Caipira”.

– Hum, esta eu conheço!! – comenta uma professora.

– Sorte sua! Irá reconhecê-la ao apreciá-la! Terceira música: “A Fada Açucarada”; quarta música: “Passeio de Trenó”; quinta música: “O Vôo do Besouro”. Agora vocês irão apreciar as cinco músicas. Abram os ouvidos e deixem seu lado criança envolver e levar vocês pelo mundo da fantasia e da imaginação! Após essa viagem, façam de conta que são os compositores. A inspiração para intitular essas músicas veio das emoções que elas transmitem. No final de cada apreciação, escrevam o nome da música, entre as cinco citadas por mim. Vocês dirão os nomes apenas quando concluirmos a apreciação da quinta música, ok?

E a atividade começa: todos atentos! Silêncio profundo! Olhos paralisados com um semblante de deleite e relaxamento total. Apenas o som da música no ambiente. É um momento de prazer de ambos os lados: do meu, por observar as suas reações, e deles, por se permitirem entrar no clima proposto. A escuta segue até que uma das músicas causa dúvida em um grupo de professoras sentadas umas próximas das outras.

– Hum! Acho que esta é a que anotei como nome de outra! – replica uma professora.

– Qual? – pergunta a colega ao lado. Daí começam uma breve análise musical, e uma delas diz:

– Mas esses sons rápidos lembram voo, não tem como se confundir, pois, no “Passeio de Trenó”, tem uns sons agudinhos que devem ser os sinos das renas...

Começa a execução de “Pipoca de Micro-ondas”. Há um burburinho... Alguns não se contêm e dizem:

– Esta é descritiva! Impossível não saber o nome.

Ao concluir a apresentação das cinco músicas, pergunto:

– Vocês gostam desse tipo de música?

– Claro!! São lindas!

– E os seus alunos? Será que gostariam de fazer essa atividade de apreciação?

Um professor responde:

– Eles vão adorar a música do filme do Harry Potter – ele se refere à música “Fada Açucarada”.

– Vocês sabem quem compôs essa música?

– Não.

– Foi um compositor chamado Tchaikovsky.

– Já ouvi falar – diz um professor.

– Tem um balé dele, não tem? – argumenta uma professora.

– É o Quebra-Nozes? – pergunta outra professora.

– Ah! Tem um filme da Barbie que chama “Barbie, o Quebra-Nozes”. As crianças adoram! – conclui outra professora.

– E vocês conhecem a história? – pergunto.

– Parece que é muito tocada na época do Natal – alguém lembra.

– Hum! Para o próximo encontro, eu gostaria que vocês pesquisassem sobre a história “O Quebra-Nozes”, ok? Vamos conferir a sequência das músicas. Nesse momento, todos respondem os nomes das músicas em coro e corretamente.

– Qual destas músicas daria para trabalhar em uma atividade na época do Natal?

– “O Passeio de Trenó”, porque os sons agudinhos daqueles instrumentos que não sei quais são, parecem as renas puxando os trenós – alguém responde.

– Vocês acham que esse estilo de música faz parte do contexto de seus alunos? – pergunto.

– Sim. Duas delas são conhecidas por eles, porque são trilhas sonoras de filmes infantis.

– Vocês ouvem ou cresceram ouvindo esse estilo de música? – Uma professora responde que a sua avó ouvia. Os demais dizem que não.

– Podemos apresentar estes estilos musicais aos nossos alunos também?

– Claro! – respondem.

– Seus alunos podem não gostar, mas, se vocês mostrarem que existe este estilo musical, a escolha será deles em ouvir ou não. Ao menos tiveram a oportunidade de conhecer, tiveram acesso e não ficaram alheios a esta aprendizagem. Concordam?

– Sim! Com certeza, professora, mas eu, por exemplo, não os apresento porque também não conheço, ou melhor, não conhecia! – outros professores concordam.

– Eu sei! – respondo.

E assim introduzi o trabalho com a “música clássica”, uma das temáticas abordadas no curso “Vivências com a Musicalização” desenvolvido no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). No final da aula, os professores concluíram que a música “Pipoca de Micro-ondas” propicia a sua representação gráfica, de forma intuitiva e pessoal; que “O Vôo do Besouro” instiga a expressão corporal; que, com “O Trenzinho do Caipira”, pode-se fazer uma sonoplastia com instrumentos musicais confeccionados, objetos sonoros do cotidiano e, também, encenar uma viagem de trem.

São essas interações e vivências musicais que me fascinam e me fazem refletir sobre o desenvolvimento musical dos professores e sua capacidade de usar a música em sua sala de aula. Experiências diárias como essas demonstram a relevância e a gratificação de se trabalhar com a formação continuada, pois o professor em formação surpreende com as suas análises, colocações, socializações de saberes e interações. As suas observações, indagações, admirações são similares às das crianças. É como se estivessem aprendendo algo muito novo nas suas vidas, encantando-se com a aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

1.1 “OLHAR-ME NO ESPELHO”

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de 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, 2002, p. 57, grifos do autor).

As ideias contidas na citação de Nóvoa (1995) retratam a importância da reflexão crítica sobre a própria prática para a (re)construção da identidade profissional valorizando o saber da experiência.

Na minha prática docente como professora formadora, as experiências vivenciadas constituíram os pilares da minha atuação profissional, e esta tem-me induzido à reflexão e a “olhar-me no espelho” para (re)construir-me permanentemente. Ao olhar-me no espelho, analiso minha trajetória profissional e avalio minhas ações docentes no meu trabalho como professora formadora de professores no curso “Vivências com a Musicalização” (VM). Na abertura deste texto, descrevo uma de suas atividades: apreciação de música clássica.

O VM é o objeto de estudo e reflexão desta dissertação. Ele é um curso de formação continuada promovido pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE)¹. O seu público-alvo são professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) lotados na Educação Básica²; inclui 1) pedagogos ou professores de atividades³ – atuam nos Centros de Educação Infantil (CEI), nas Escolas Classe⁴ (EC), nos Centros de Atendimento Integral à Criança (CAIC), nos Centros de Ensino Especial (CEE) e nas Oficinas Pedagógicas⁵ (OP); 2) licenciados em música e demais artes – atuam nas EC, nos CAIC, nos Centros de Ensino Fundamental⁶ (CEF), nas Escolas Parque⁷ (EP) e nas

¹ A EAPE é um órgão da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DF) responsável por promover a formação continuada dos professores em serviço nas escolas públicas do Distrito Federal.

² No texto deste trabalho, a expressão Educação Básica e suas modalidades serão tratadas com as iniciais maiúsculas, por entender tratar-se de termos específicos relacionados a uma etapa educacional da formação das crianças e jovens do País. Portanto, quando as expressões surgirem sem iniciais maiúsculas, serão registros de excerto de outros autores.

³ O pedagogo que atua nos Centros de Educação Infantil ou nas Escolas Classe do DF é denominado “professor de atividades”.

⁴ As Escolas Classes são Escolas de Educação Básica da Rede Pública do DF que atendem às Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

⁵ As OP são responsáveis por “promover e garantir o aperfeiçoamento e a formação continuada dos professores que atuam nessas oficinas, bem como estimular a integração e a unidade de ação entre todas as Oficinas Pedagógicas da SEDF e nas diversas Coordenações Regionais de Ensino” (BRASÍLIA, 2014, p. 81).

⁶ Os Centros de Ensino Fundamental atendem às Séries Finais do Ensino Fundamental das Escolas Públicas do DF.

respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, EJA; Centros de Ensino Especial, CEE; Centro de Educação Profissional, CEP); 3) licenciados em outras áreas – atuam nos CEF e Centros de Ensino Médio (CEM); 4) monitores, coordenadores, vice-diretores e diretores. Todos esses profissionais, nesta pesquisa, serão identificados como professores/cursistas.

O curso nasceu, inicialmente, da necessidade de habilitar músicos, licenciados ou estudantes⁸ de cursos técnicos de música que já atuavam com o ensino da música, tanto em escolas especializadas quanto na Educação Básica. Contudo, a demanda por formação musical induzida pela legislação educacional, especialmente a Lei Federal n. 11.769 de 2008⁹ e a Portaria Distrital n. 132 de 2014¹⁰, fez com que o curso VM se tornasse indicado e relevante também aos professores pedagogos e de Artes. Isso, no entanto, não impossibilita a participação, no VM, dos professores licenciados em música ou em outra licenciatura.

Essa ação formativa é regular e sistemática na EAPE. Ela foi criada para qualificar os profissionais da educação da SEDF. Os cursos da EAPE, além de efetivar a formação continuada dos profissionais de educação, são necessários para pontuar a progressão na carreira docente.

No ano de 2015, a EAPE atendeu 11.135 (onze mil, cento e trinta e cinco) cursistas participantes em 106 (cento e seis) cursos¹¹. Dentre esse leque de opções de cursos, o VM foi ofertado para qualquer especificidade da profissão docente e para o professor que almeja uma formação musical.

Nesse contexto, e sustentada por minhas experiências pessoais, tenho proposto e desenvolvido esse curso, desde 2011, visando ao desenvolvimento profissional dos professores e à qualificação de suas ações pedagógico-musicais. Nesta dissertação, o conceito de “desenvolvimento profissional” envolve um processo de formação e autoformação em que cursos de formação continuada constituem uma de suas etapas.

O curso VM, na minha trajetória docente, representa uma das etapas do meu desenvolvimento profissional como formadora de professores. Como docente da Educação

⁷ “As Escolas Parque são instituições de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), que complementam o ensino das Escolas Tributárias – Escolas Classe (ECs) e/ou Centros de Ensino Fundamental (CEFs) – com aulas das linguagens do componente curricular Arte (Artes Visuais, Música e Teatro) e Educação Física. As Escolas Parque são referências dentro do contexto de Brasília, com poucos dados que mostram a realidade do ensino de música em tais instituições.” (BEZERRA, 2014, não paginado).

⁸ Quando voltada a este público, a formação foi desenvolvida na Escola de Música de Brasília.

⁹ A referida lei altera o art. 26 da lei 9.394/96, acrescentando a ele um novo parágrafo, que torna obrigatório o ensino de música na escola.

¹⁰ A Portaria n. 132/2014 trata da formação de professores no DF e é abordada no capítulo 5.

¹¹ Os dados citados foram fornecidos pela Gerência de Pesquisa, Avaliação e Incentivo ao Desenvolvimento Profissional (GEPAD) pertencente à EAPE.

Básica, essa trajetória é marcada por duas experiências: 1) a Escola Nova Lourenço Castanho, em São Paulo, proporcionou-me momentos de interação com os colegas pedagogos e especialistas em diversas áreas do conhecimento, contribuindo, assim, para a construção de saberes docentes, lá vivi uma experiência curricular diferenciada baseada em metodologia de projetos colaborativos e na supervalorização das Artes – permaneci na escola por dezessete anos, fiz-me profissional na Educação Básica; 2) no Centro de Educação Profissional/Escola de Música de Brasília (CEP/EMB), vivi experiências formadoras na interação com alunos e professores e na participação como aluna em diversos cursos ofertados à comunidade escolar; nesse período, conscientizei-me sobre a relevância do ensino musical como elemento constitutivo da formação humana, tanto para as crianças¹² quanto para os adultos – lá atuei por doze anos e me fiz profissional em ensino de música na Educação Básica, modalidade profissionalizante. Em ambas fui aprendiz e professora de música.

Venho, desde criança, me formando musicalmente. O curso VM ainda renova a minha formação, tendo em vista que as propostas trazidas pelos professores são por mim consideradas e apropriadas. Ao considerar que o intuito do curso é de contribuir com o desenvolvimento profissional, a formação musical dos professores também ocorre de forma contínua e se torna mais significativa na interação entre os professores.

A partir das minhas observações, anotações, relatos dos professores, resultados¹³ das avaliações processuais e finais de cursos anteriores, percebo que é na interação com os professores que amplio o meu repertório de saberes, (re)penso o curso, reflito sobre a minha prática e (re)construo a minha identidade como professora formadora. A partir disso, o curso é reestruturado constantemente e surgem nele novas atividades, novas temáticas, novos conteúdos e novas dinâmicas que remetem a uma reflexão sobre a própria organização e sistematização do curso e a sua repercussão na aprendizagem musical dos professores. Assim, estes os questionamentos que movem a presente dissertação são: quais são as possibilidades e desafios que o curso VM apresenta para o ensino e a aprendizagem musical dos professores da Educação Básica da SEDF? Como eles respondem às temáticas e atividades desenvolvidas no curso? Quais são as suas impressões e opiniões sobre o curso e suas atividades? Como eles demonstram e justificam sua opinião? Quais são, na percepção dos professores, as contribuições do curso para a sua prática docente?

¹² A minha primeira atuação profissional, nessa escola, foi com crianças, pois, apesar de ser escola técnica, há uma preocupação com a formação musical no nível básico, o que viabiliza na escola a oferta de aulas de música no Núcleo da Musicalização Infantil.

¹³ Devido às solicitações dos professores, verificadas nas avaliações processuais e finais, a carga horária do curso VM para 2015 passou de sessenta para cento e oitenta horas.

No sentido de buscar aperfeiçoar os próximos cursos por meio de respostas a tais questionamentos, a presente pesquisa tem por objetivo geral o seguinte: refletir sobre as possibilidades e desafios do curso VM para o ensino e a aprendizagem musical dos professores da Educação Básica da SEDF. Mais especificamente, visa apresentar o curso VM - seus princípios, sua estrutura e seus participantes; refletir sobre como os professores respondem às temáticas e atividades desenvolvidas no curso; conhecer suas impressões e opiniões sobre o curso e suas atividades; discutir as contribuições do curso VM para a prática docente dos professores/cursistas. Questionamentos como esses me conduzem a uma reflexão sobre a minha própria prática, a partir da interação com os professores e das minhas reflexões e percepções acerca do que vivencio na dinâmica do curso. A interação dos professores entre si e os frutos colhidos dessa interação me inspiram a levar o olhar para o curso e refletir sobre ele.

1.2 A JUSTIFICATIVA DA MINHA ESCOLHA

O espelho nos põe a nu. Capta nossas diferentes feições, revela o desconhecido, confirma o conhecido, questiona, instiga, desestabiliza. Olhar-se no espelho possibilita ao sujeito surpreender-se, estranhar-se, reconhecer-se [...] (PLACCO; SOUZA, 2015, p. 54).

A citação registrada enuncia metaforicamente o meu objeto de estudo: olhar-me no espelho para desvelar o que estava velado, ignorado ou pouco explorado, ou seja, levar-me a um novo olhar sobre o curso VM.

Para enfrentar as demandas do meu trabalho na área da Educação Musical, é necessário reconstruir e aprimorar meus saberes e minha prática como professora formadora. Essa dinâmica se efetiva na interação com os professores/cursistas, sujeitos desta pesquisa. Refletir sobre a minha prática significa aprimorar as minhas ações. Refletir sobre o curso significa desvelar suas potencialidades, fragilidades e (in)sucessos e avaliar sua contribuição para o trabalho docente dos professores/cursistas.

Os professores da SEDF, participantes do curso, são considerados, na perspectiva da Lei Federal 11.769/2008 e da Portaria Distrital 132/2014, agentes partícipes do ensino da música no seu espaço escolar. Diante disso, esta investigação se justifica pela necessidade de refletir sobre a formação musical para atender a legislação.

A temática formação pedagógico-musical de professores para atuarem na Educação Básica tem se mostrado relevante na produção musical acadêmica brasileira. Autores como

Penna (2007), Figueiredo (2010), Esperidião (2011), Bellochio (2013) e Gaulke (2013) discutem a formação pedagógico-musical de licenciandos em Música/Educação Musical. A formação/atuação musical do pedagogo é discutida por Figueiredo (2004, 2005, 2007), Correa (2008, 2014), Bellochio e Garbosa (2010), Schroeder (2012), Silva (2012), Werle (2010), Bellochio (2014), Bellochio e Pacheco (2014). Há, ainda, as pesquisas que veem a formação continuada com a música como necessidade e oportunidade de aprendizagem – Fernandes (2009), Lopes (2010), Werle e colaboradores (2011), Araújo (2012), Dallabrida e colaboradores (2014). No entanto, as pesquisas que apresentam maior relação com este estudo são aquelas que promovem ações voltadas à atualização/formação de professores em serviço, em formato de cursos, oficinas ou programas; as de Werle e colaboradores (2011), Bellochio (2013), Hirsch e colaboradores (2013), Portela e colaboradores (2011), Wazlawick e colaboradores (2013).

Somam-se a esse tema os cursos de formação continuada em música desenvolvidos no âmbito acadêmico em parceria com instituições educacionais. Alguns deles têm sido divulgados em *sites*, eventos científicos na área de Educação Musical e em publicações de pesquisa e de relatos de experiência. Dentre os cursos encontrados, cinco são desenvolvidos na Região Sul do Brasil, e um, na Região Nordeste.

O Programa SOM: Formação, Assessoria e Orientação em Música se destaca como ação integrada entre cursos de Ensino Superior, profissionais, pesquisadores e escola. Implantado na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2005, sob a coordenação das professoras Cláudia Ribeiro Bellochio e Luciane Wilke Freitas Garbosa, o programa está vinculado ao grupo de estudos Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM). Este busca “formar, assessorar e orientar professores em serviço, futuros profissionais, instituições e demais interessados em ações ligadas à música em espaços escolares e não-escolares” (WERLE, 2009, p. 3243). Segundo Bellochio (2013), as ações do SOM são realizadas de forma compartilhada entre professores dos cursos de Pedagogia, Educação Especial, Licenciatura e Bacharelado em Música e a comunidade educacional de Santa Maria. Estão voltadas, sobretudo, à formação continuada/formação em serviço de professores, dirigindo-se, principalmente, aos profissionais da Educação Básica. Conforme Werle (2011), as ações se constituem em palestras, cursos, minicursos e oficinas voltadas à formação musical e pedagógico-musical. O programa apresenta quatro linhas de atuação: 1) formação musical e pedagógico-musical de professores em serviço; 2) formação musical e pedagógico-musical inicial; 3) concertos didáticos; 4) orientação de grupos e de profissionais vinculados a bandas. O Programa SOM foi encerrado ao final do ano de 2015.

De forma semelhante, encontra-se na cidade de Pelotas (RS) o Projeto de Extensão Oficina de Repertório Musical para Professores¹⁴, criado em 2010, em parceria com a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), sob a coordenação da professora Isabel Bonat Hirsch. Segundo Hirsch e colaboradores (2013), a oficina é destinada aos professores de Educação Infantil e Anos Iniciais da rede pública de ensino do município; é ministrada por acadêmicos do curso de Música, modalidade licenciatura, do Centro de Artes da UFPel; e desenvolvida com uma carga horária de setenta e duas horas. Inicialmente, o projeto teve a intenção de apresentar um repertório musical aos professores para que o levassem aos seus espaços de sala de aula, além de introduzir o ensino do violão, higiene vocal e técnica vocal. Com o passar do tempo, percebeu-se a necessidade de desenvolver atividades que incluíssem a voz, o corpo, o movimento, a audição... para trabalhar a afinação vocal, a percepção, a coordenação, a criação, ou seja, vivenciar determinados elementos musicais por meio de atividades musicais práticas, a fim de despertá-los musicalmente. Desde 2012 a oficina vem sendo desenvolvida com essa nova proposta de musicalizar os professores. Três módulos organizam sua estrutura: o primeiro visa musicalizar os professores; o segundo, instrumentalizar os professores nas práticas escolares; e o terceiro, colocar os professores unidocentes em contato com os instrumentos convencionais (xilofone, instrumentos de percussão, etc.), com o propósito de oferecer-lhes ferramentas para se apropriarem de mais conhecimentos musicais. Os resultados advindos da Oficina de Repertório Musical levaram os formadores a se dedicar à organização de um *e-book*, em processo de finalização, com as atividades desenvolvidas no curso – inicialmente, estará disponível aos professores/cursistas; no entanto, a intenção do grupo é promover ao público interessado por formação musical acesso a essa produção. Além das atividades das oficinas em forma de módulos, o projeto também oferece as Oficinas Itinerantes. Nessa modalidade, os acadêmicos se deslocam para as escolas e desenvolvem atividades musicais com grupos de professores, tanto no município de Pelotas quanto em municípios vizinhos. As Oficinas Itinerantes têm a intenção de despertar o interesse dos professores para participarem dos módulos regulares.

Cursos de formação continuada voltados tanto para professores de música quanto para profissionais que desenvolvem atividades musicais na Educação Básica são promovidos, também, na cidade de Porto Alegre. Música na Educação Básica e Música na Primeira Infância são cursos¹⁵ desenvolvidos a partir de uma parceria entre a Universidade Estadual do

¹⁴ Outras informações foram colhidas via correio eletrônico com Isabel Bonat Hirsch.

¹⁵ WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Cursos Música na Educação Básica e Música na Primeira Infância [mensagem pessoal]

Rio Grande do Sul (UERGS) e a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (RS). Criados a partir de 2010, sob a coordenação da professora Cristina Rolim Wolffenbüttel, os cursos são constituídos com carga horária de 40 (quarenta) horas aulas e atendem a rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e professores de outras redes de ensino. Objetivam oportunizar espaços de discussão sobre a Educação Musical, refletir sobre os espaços curriculares e extracurriculares de atuação profissional em Educação Musical e constituir grupos de estudo e pesquisa em Educação Musical que resultem em melhorias nas práticas pedagógico-musicais da Educação Básica.

Outra experiência de extensão, também na cidade do Rio Grande do Sul, é o curso Música na Escola¹⁶, desenvolvido em 2015 e promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e parceiros institucionais como o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), a Prefeitura Municipal de Gramado, a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), UERGS, UFPel e Feevale. Visa capacitar os docentes das escolas públicas para o atendimento à orientação da Lei n. 11.769/2008. Coordenado pela professora Jusamara Souza, do departamento de Música da UFRGS, trata-se de uma oportunidade de formação continuada com a música e é destinado aos professores da rede pública, estadual e municipal do Estado do Rio Grande do Sul. De caráter gratuito, o curso é realizado em Alegrete, Bagé, Gramado, Montenegro, Novo Hamburgo, Pelotas e Porto Alegre. Desenvolvido como projeto de extensão, a formação conta com uma carga horária de 240 (duzentas e quarenta) horas aulas – na modalidade presencial – e é constituída por cursos, oficinas, seminários, palestras e apresentações artísticas.

Em Restinga Seca (RS), o curso de extensão da Faculdade Antônio Meneghetti (AMF) é um projeto que envolve parcerias entre o curso de Ensino Superior, prefeituras, secretarias de educação e escolas da região. Desenvolvido desde 2009, é direcionado à comunidade e atende professores unidocentes e educadores musicais dos municípios que compõem a região da Quarta Colônia de Imigração Italiana do Rio Grande do Sul. Ministrado e coordenado por educadores musicais, o curso tem por objetivo “capacitar e instrumentalizar os participantes para realizarem atividades musicais, visando desenvolver e aprimorar seu conhecimento musical teórico-prático, para estarem aptos a trabalhar com essas atividades com seus alunos na escola” (WAZLAWICK et al., 2013, p. 82).

Mensagem recebida por <crisrina-wolffenbuttel@uergs.edu.br>.

¹⁶ Esse texto foi redigido de acordo com as orientações e informações disponíveis em <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-oferece-curso-para-formacao-em-musica-para-professores-da-rede-publica>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

Atendendo um público mais diversificado – professores de Artes –, a Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de Natal (RN), em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), promove a Formação Docente Continuada na grande área Artes¹⁷, sob a responsabilidade da equipe de Artes da SME. Trata-se de uma ação de formação para atender professores em serviço na rede municipal de ensino. No ano de 2015, a formação foi desenvolvida com carga horária de 64 (sessenta e quatro) horas. O professor/cursista é certificado pelo Departamento de Ensino Fundamental/Setor de Ações e Projetos/Equipe de Artes – órgão vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SME). Desde o ano de 2010, as oficinas são separadas por linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Artes Cênicas.

Considerando a difícil missão de atender o cumprimento da Lei Federal 11.769/2008 e da mais recente Lei 13.278/2016¹⁸, esse texto aponta um cenário ainda muito restrito de ações sistematizadas, de forma longitudinal, que visem contribuir com a formação musical do professor da Educação Básica e busquem transformar suas concepções sobre as possibilidades de atuação, considerando os seus limites. Tal formação poderia, ainda, levá-los a vencer os desafios dessa prática e, assim, desenvolver-se profissionalmente.

Como ocorre nessas propostas, pesquisar o curso VM é importante para registrar e refletir sobre a formação musical para professores da Educação Básica e, assim, qualificar a Educação Musical no DF.

1.3 ESTRUTURA DA REDAÇÃO

Este trabalho está estruturado em um prólogo e sete capítulos. No prólogo, apresento uma cena do curso VM. Após, nesta introdução, são apresentados a problematização, os objetivos e a justificativa desta investigação. O segundo capítulo apresenta uma síntese sobre trabalhos que discutem a aprendizagem e atuação musical do professor da Educação Básica e as pesquisas relacionadas a formação continuada com a música. Trata-se de uma revisão de literatura. A abrangência de pesquisas que abordam a temática me levou a considerar fundamental apresentar um panorama das ações que promovem a formação musical desse profissional no Brasil. Os sujeitos das pesquisas são professores que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A terminologia adotada para fazer

¹⁷ As informações referentes a esse trabalho foram colhidas via *e-mail*, a partir da pesquisa de Abreu (2013).

¹⁸ A Lei 13.278/2016 altera o § 6º do art. 26 da Lei n. 9.394/1996 e passa a vigorar com a seguinte redação: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (BRASIL, 2016).

referência a esses profissionais nos diversos trabalhos é variada. Eles são identificados como professores generalistas¹⁹, unidocentes²⁰, pedagogos, não especialistas unidocentes, não especialistas em música. Todos esses termos são utilizados para designar o profissional que atua com música na Educação Infantil e Anos Iniciais da Educação Básica mas não é licenciado em Música. Nesta revisão de literatura, os termos usados pelos autores são mantidos.

O capítulo três apresenta uma revisão de literatura que enfatiza conceitos teóricos relacionados ao desenvolvimento profissional docente e a formação continuada. Destaca, ainda, aspectos sobre a aprendizagem do adulto professor e sobre a função do professor formador.

O quarto capítulo apresenta a metodologia da pesquisa, em que são delineados a fundamentação pela escolha da pesquisa qualitativa, o método pesquisa-ação, o objeto de estudo, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos de organização dos dados e os procedimentos de análise.

O curso VM é apresentado no quinto capítulo. Nele, destaco a EAPE, os professores participantes do curso, a estrutura do curso, os princípios e objetivos que regem o plano de ação do curso, e os instrumentos de avaliação do curso.

O capítulo seis é constituído de análise dos dados, a qual é delineada por reflexões sobre o curso.

A presente dissertação é finalizada com a conclusão, em que discuto os resultados da pesquisa-ação e apresento minhas reflexões sobre a nova imagem que visualizo no espelho. Nessa nova imagem, percebo-me mediadora da aprendizagem musical dos professores/cursistas. Esta é fruto das respostas às atividades propostas e da interação entre os professores na apropriação do conhecimento musical e pedagógico-musical, o que comprova a relevância da socialização dos saberes e das experiências docentes para o desenvolvimento profissional.

¹⁹ Segundo Figueiredo (2004, p. 55), os “professores generalistas são aqueles que atuam nos primeiros anos escolares, ou seja, na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental”.

²⁰ Para Bellochio (2000, p. 119), o unidocente é compreendido como “um só professor mediador de conhecimento no espaço formal da escolarização, uma só identidade e representatividade profissional para os alunos”.

2 A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO MUSICAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Eu costumava dizer aos professores dessa escola: vocês são músicos instrumentistas do portão para fora. Ao atravessar o portão que lhes dá acesso às salas de aula, vocês serão apenas professores preocupados e envolvidos com a aprendizagem musical dos seus alunos. (ALCÂNTARA, 2011, informação verbal)²¹.

A epígrafe de Levino de Alcântara ressalta a importância dos saberes pedagógicos para ser professor de música. Tal afirmação remete à formação pedagógica do professor de música, o que, na visão de Bellochio (2013, p. 91) é desafiador e complexo:

[...] é uma tarefa desafiadora, na medida em que a exigência, devido à complexidade da profissão do professor e da multiplicidade dos saberes pedagógicos e musicais exigidos nos tempos em que vivemos, constitui-se por meio de possibilidades diversificadas, as quais necessitam conduzir-se para o exercício profissional, crítico e comprometido com o desenvolvimento dos alunos e da área no contexto da educação brasileira.

A complexidade da profissão destacada por Bellochio (2013) considera as transformações educacionais e sociais dos tempos atuais, e requer do professor múltiplos saberes e uma visão abrangente sobre as possibilidades de atuação docente no contexto educacional: na educação escolar, em projetos sociais, em programas socioeducativos, escolas de música, etc. Baseada nessa situação, Penna (2007, p. 53) alerta sobre a necessidade de uma licenciatura em música porque, para ensinar, não basta saber tocar um instrumento. É indispensável compreender as especificidades de cada contexto educativo, assim como conhecer recursos que contribuam tanto para a atuação docente quanto à construção de alternativas metodológicas. Nesse sentido, Pimenta (1999) defende que espaços formativos visem levar o docente, no seu processo de formação, a mobilizar conhecimentos, atitudes, habilidades e a construir saberes que constituirão a sua atividade: o ensinar.

No que diz respeito ao educador musical, portanto, Esperidião (2011, p. 254) argumenta: que seja formado com “uma visão mais ampla sobre a educação musical, mobilizando conhecimentos e realizando ações competentes para ensinar, intervir e transformar os cenários, na dimensão acadêmica, política e cultural”. Nessas condições, os licenciados em música podem iniciar o seu processo profissional de forma mais amena, sem

²¹ A Escola de Música de Brasília prestou uma homenagem ao seu fundador, maestro Levino de Alcântara, em maio de 2011. Essa fala emergiu de uma conversa informal entre o maestro e o corpo docente da escola, do qual eu fiz parte.

ter que enfrentar tantos desafios e dificuldades que a prática docente impõe, tanto ao lidar com as dimensões dos fenômenos educativo-musicais escolares quanto com os sujeitos escolares no trabalho diário.

Contudo, embora os cursos de graduação propiciem uma formação musical, pedagógica e pedagógico-musical, ela não é suficiente, pois são o comprometimento com o desenvolvimento dos alunos e o formar-se continuamente em busca dos saberes pedagógicos, musicais e pedagógico-musicais que qualificarão a atuação profissional do professor de música.

No contexto da Educação Básica, como destaca Bellochio (2013, p. 91), a situação é ainda mais complexa, pois a atuação nesse espaço requer, também, “conhecimentos amplos sobre as múltiplas possibilidades de ensinar música”. Para dar conta das questões da prática docente, portanto, Gaulke (2013) buscou compreender como se aprende a ensinar música na Educação Básica. Para tanto, oito professores licenciados em música, em serviço em escolas municipais de Porto Alegre (RS), participaram de seu estudo. A pesquisadora conclui que, “para aprender a docência, o professor precisa integrar-se à escola e aprender o saber-fazer, que inclui tanto o ensinar quanto o ensinar para fazer aprender” (não paginado). Faz-se necessário, ainda, relacionar-se com o aluno e estabelecer uma comunicação para que possa desenvolver as aulas de música de modo significativo, ou seja, “os professores passam do processo de procurar ‘para quem’ desenvolver a aula para o ‘com quem’, valorizando o vínculo com o aluno e buscando construir a relação professor-aluno-conhecimento” (GAULKE, 2013, p. 90).

Para tornar ainda mais desafiadora essa situação, percebe-se que a atuação profissional de professores de música nem sempre ocorre, em razão da carência de licenciados em música para atuar nesses espaços. Na visão de Sobreira (2008, p. 50), essa carência se justifica por “salários desestimulantes, dificuldades impostas pela prática diária e falta de estrutura física adequada para as aulas de música”. A pesquisa de Leite (2013, p. 19), no entanto, aponta outros dilemas para a inserção da música na Educação Básica: “[...] a pouca reflexão sobre concepções pedagógico-musicais, a inserção da música nos projetos político-pedagógicos, os concursos públicos inadequados à titulação do licenciado em Música [...], o interesse e/ou a falta de interesse dos licenciados em Música, entre outros”. Nessa perspectiva, Figueiredo (2010, não paginado) reafirma que “tanto os licenciados quanto os estudantes de licenciatura têm poucas aspirações para o ingresso na educação básica”. Tal situação é evidenciada na investigação de Larissa Antunes (2013): dos 13 (treze) profissionais participantes de sua pesquisa, 6 (seis) deixaram a Educação Infantil para trabalhar com aulas no Ensino

Fundamental ou aulas particulares de instrumento, pois, apesar de aquela primeira etapa ser um espaço importante para a criança, os profissionais que nela atuam se sentem desvalorizados.

Tal situação, associada à legislação vigente sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, implica reconhecer a importância dos pedagogos nesse cenário e considerá-los, como sugere Leite (2013, p. 19), “agentes partícipes do ensino e da aprendizagem musical na escola como um todo”. No entanto, Figueiredo (2004, p. 56) alerta sobre a necessidade da formação musical nos cursos de Pedagogia: geralmente é insuficiente. Apesar disso, esse profissional tem sido responsável por desenvolver atividades musicais na escola, o que demanda pensar a formação continuada em música.

Diante disso, nesta revisão de literatura, destaco duas temáticas: a formação inicial e atuação musical do pedagogo, e a formação continuada em música – no entanto, esta segunda, nesta pesquisa, constitui uma das etapas do desenvolvimento profissional. Ora, uma nova temática se fez necessária: desenvolvimento profissional docente e formação musical. Os trabalhos encontrados em ambas as temáticas serão apresentados simultaneamente.

Ao tomar ciência do mapeamento já realizado por Werle e Bellochio (2009) no período de 2001 a 2008, com as categorias formação continuada e educação musical na Educação Básica, o período de busca para esta pesquisa, portanto, ficou delimitado entre 2009²² e 2016. A consulta foi realizada no Repositório Institucional da Universidade de Brasília (UnB), na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFSM, no Repositório Digital da UFRGS e no banco de teses e dissertações da CAPES.

O tema formação e atuação musical do pedagogo tem sido pesquisado por autores como Figueiredo (2004, 2005, 2007, 2013), Werle (2011), Lopes (2010), Silva (2012), Schroeder (2012), Larissa Antunes (2013), Bellochio (2014), Bellochio e Pacheco (2014), Jardim e Silva (2014).

Conforme Lopes (2010), nas Escolas Municipais de Vera Cruz do Oeste (PR), o profissional responsável por ministrar as aulas de música é o professor generalista. Este, ao demonstrar algum conhecimento musical, como, por exemplo, saber cantar, normalmente é convidado a exercer a função de professor de música. Esse cenário instigou a autora a investigar a formação inicial e musical desse professor, visando entender sua formação, sua atuação e suas necessidades. A autora destaca dois aspectos dessa formação: 1) os cursos de

²² Apesar de a busca ter sido realizada nesse período, os trabalhos mapeados anteriormente citaram pesquisas relevantes para a discussão deste texto; por isso, aqui foram abordados também Figueiredo (2004, 2005, 2007), Correa (2008), Correa e Bellochio (2008).

formação inicial não têm garantido o desenvolvimento de habilidades musicais dos professores que atuam nas séries iniciais; 2) os cursos complementares e as oficinas podem tornar a música mais presente em suas práticas pedagógicas. Os resultados da pesquisa apontam para a complexidade na construção e mobilização dos conhecimentos pedagógico-musicais durante a atuação das professoras generalistas e revelam que os professores consideram a formação continuada com música fundamental para suprir a carência durante a formação inicial, pois, apesar de saberem cantar, não se sentem confiantes em desenvolver atividades musicais mais significativas com os seus alunos.

Quanto à atuação do pedagogo, com a música, Bellochio (2014) compreende que há limites, mas destaca que há possibilidades. Bellochio e Pacheco (2014) e Schroeder (2012) lembram que são esses profissionais que convivem por mais tempo com os alunos e estão envolvidos com os processos de aprendizagem inicial, mediados por diversos conhecimentos; por esse motivo, também se implicam em trabalhos com música. Estar por mais tempo com os alunos possibilita reconhecer que “a influência musical [...] exercida pelo não especialista (quando este tem o hábito de trabalhar regularmente com música, obviamente) muitas vezes supera em muito a exercida pelo professor de música” (SCHROEDER 2012, p. 2). Esse fato é destacado na pesquisa de Larissa Antunes (2013, p. 96), como um alerta, pois os profissionais que vão à Educação Infantil especificamente para dar aulas de música “vão à instituição, [...] dão suas aulas de música e vão embora”. Nesse sentido, a autora argumenta que, “ao pensar na formação como um processo de desenvolvimento que envolve os pares, a escola, as políticas públicas, é questionável a inserção desse profissional nesse contexto” (p. 96).

No entanto, Figueiredo (2004), como Lopes (2010), destaca que, apesar de esses professores incluírem diversas disciplinas em suas atividades diárias, lidando com o conhecimento de forma integrada, eles “não se sentem confiantes para aplicar questões artísticas e musicais por se considerarem desprovidos de talento para tal” (FIGUEIREDO, 2004, p. 56). Na opinião de Schroeder (2012, p. 3), esse problema poderia ser solucionado com uma formação que proporcionasse a esse profissional adquirir conhecimentos musicais para trafegar com maior desenvoltura por esse universo e, a partir disso, “fazer escolhas conscientes sobre *quando, como* e o *que* trabalhar em termos musicais com seus alunos”.

Conforme Schroeder (2012), Figueiredo (2006), Werle e Bellochio (2009) e Araújo (2012), os resultados na escola seriam ainda mais significativos com um trabalho colaborativo entre o pedagogo e o professor licenciado em Música. Nessa troca de saberes, o pedagogo vai aflorando a sua musicalidade e, sem perceber, vai-se musicalizando; por outro lado, o professor licenciado em Música passa a ter uma visão mais abrangente de recursos

pedagógicos, habilidades didáticas, atitudes criativas. Dessa forma, cria-se, como propõe Figueiredo (2004, p. 60), uma escola integrada e interdisciplinar, possibilitando, como sugere Bellochio (2013, p. 83) que os dois profissionais trabalhem compartilhadamente no processo de construção da área da música na escola de Educação Básica. Nessa interação, o professor de música vai, como reconhece Bellochio (2013), construindo diálogos entre a música e outras áreas do conhecimento e refletindo sobre o espaço da música na escola e na vida dos estudantes: tal situação possibilita a ele que aborde a música de forma mais abrangente, “do ponto de vista musical, pedagógico e social, olhando-a a partir de suas especificidades e no entrelaçamento com outros conhecimentos constitutivos dos saberes escolares e extraescolares” (p. 83).

Além disso, para que os futuros professores atuem como “aliados no desenvolvimento de atividades musicais na escola” (FIGUEIREDO, 2013, p. 37), faz-se necessária uma formação musical adequada nos cursos de Pedagogia. Essa formação, na visão de Bellochio e Garbosa (2010, p. 255), estabelece uma “relação mais efetiva de compreensão e desenvolvimento da educação musical nos primeiros anos de escolarização [...]”, considerando que a grande maioria dos pedagogos não teve a oportunidade de uma formação musical no seu processo de escolarização básica. Essa questão pode ser constatada na pesquisa de Jardim e Silva (2014) que, como Lopes (2010), procuraram investigar a formação dos profissionais que trabalham com a música na Rede Municipal de Ensino, de Londrina e Vera Cruz do Oeste respectivamente, ambas cidades paranaenses. Os resultados averiguados nas sessenta e sete escolas investigadas de Londrina apontam que 79% dos professores que atuam com música nas escolas da Rede são pedagogos, e relataram não ter recebido formação musical durante ou após o curso de Pedagogia.

Com o mesmo interesse de Jardim e Silva (2014), Larissa Antunes (2013) investigou a formação de 13 (treze) profissionais que trabalham com música na Educação Infantil em Brasília (DF) e constatou que são professores de música, pedagogos, músicos e estudantes de graduação. Alguns são professores leigos ou em formação e revelaram não ter vivenciado conhecimentos pedagógicos, pedagógico-musicais ou musicais. Os que têm formação musical destacam tê-la adquirido em cursos técnicos de música, escolas específicas de música, conservatórios, cursos de dança ou, ainda, por influência familiar e de forma autodidata. A autora (2013, p. 94) destaca que os profissionais que tocam algum instrumento ou cantam são os mais valorizados na escola. Para os sujeitos da pesquisa, é imprescindível que a formação acadêmica os prepare para atuar com música na Educação Infantil. No entanto, a pesquisadora destaca que esses professores, por começarem a atuar até mesmo antes da formação inicial,

acabam buscando cursos específicos da área de música e não aqueles voltados à formação pedagógico-musical. A autora reconhece, ainda, a falta de trabalho colaborativo na escola, pois as falas dos sujeitos “demonstram que suas preocupações estão relacionadas à própria formação musical ou pedagógica” (p. 95), não havendo interação com a comunidade escolar. A partir dessa pesquisa, a autora buscou, portanto, “contribuir para repensar a formação inicial e continuada de professores de música e pedagogos, ampliando a reflexão de formadores de professores sobre as abordagens e estratégias de aprendizagem docente nos cursos de formação” (p. 97).

Em busca de ações que pudessem contribuir com mudanças no cenário musical da Educação Básica, a UFSM criou, em 2003, o Programa LEM: Tocar e Cantar, no contexto do Centro de Educação, Laboratório de Educação Musical. Sua relevância tem sido destacada nas pesquisas de Correa (2008, 2014), Correa e Bellochio (2008), Schwan (2009), Bellochio e Garbosa (2010), Werle (2012).

Correa e Bellochio (2008) lembram que, antes mesmo da implementação do Programa LEM, o curso de Pedagogia da UFSM já contemplava em sua matriz curricular disciplinas de caráter obrigatório voltadas à área da música, desde 1984. Sobre as oficinas desenvolvidas no Programa LEM, afirmam que estas buscam estabelecer relações formativas compartilhadas entre os acadêmicos das licenciaturas em Pedagogia e Educação Especial e da licenciatura em Música. As oficinas são extracurriculares e ofertadas gratuitamente aos interessados, sem critérios de seleção. Citando as autoras, “[...] o objetivo central é promover um estreitamento entre atividades musicais e pedagógico-musicais no processo de formação inicial de professores que, em sua ação futura, utilizarão a música em suas práticas de docência” (p. 254).

Em sua pesquisa, Correa (2008) buscou verificar as contribuições do programa para a formação musical e pedagógico-musical das afinandas – alunas e ex-alunas da Pedagogia/UFSM. A partir da pesquisa, o Programa LEM foi reconhecido “como espaço músico-formativo relevante na formação inicial de professores, contribuindo para que os unidocentes possuam mais alternativas de trabalho e segurança no momento da prática com música na escola” (não paginado).

Ainda sobre o Programa LEM, Schwan (2009) investigou suas repercussões para a formação inicial e o desenvolvimento docente dos licenciandos e oficineiros. O autor revela que os licenciandos em Música, ao atuar como oficineiros, buscam “maiores conhecimentos sobre a profissão de professor, maior segurança para a prática docente, habilidades direcionadas aos conteúdos de ensino e às formas de ensinar” (p. 117), o que os motiva a

participar do Programa LEM. Na análise de Schwan (2009), foi possível observar, ao longo da pesquisa, a conquista desses anseios dos licenciandos enquanto atuavam como oficinairos.

Inspirado pela grande oferta e procura por cursos de formação continuada a partir da Lei 11.769, Silva (2012) buscou refletir sobre o perfil e a formação do professor que iria atuar na Educação Básica, assim como averiguar as suas possibilidades de atuação. Nesse processo, o autor se dispõe a apresentar em seu trabalho aspectos considerados, por ele, relevantes para tornar a formação, a aprendizagem e a atuação desses profissionais mais significativas. Na sua concepção, é necessário que a formação vise conscientizar os professores quanto à função e aplicação da música na Educação Básica, pois, a partir de então, outros objetivos poderão ser alcançados. Quanto aos procedimentos metodológicos, Silva (2012) classifica aqueles que, na sua concepção, contribuem para a formação e possibilitam a atuação do professor não licenciado em Música: exploração da voz, jogos de improvisação, construção de instrumentos com materiais não convencionais, sonorização de histórias, exploração e execução de arranjos. Com essa sistematização de estratégias para desenvolver a formação continuada em música, esse professor terá a possibilidade de “promover uma prática musical escolar significativa, afim de que o aluno tenha o primeiro contato com a música de maneira positiva e se motive a partir daí a pesquisar, e quem sabe, a se aprofundar no universo de conhecimento que envolve o código sonoro” (SILVA, 2012, p. 7).

Todo o cenário descrito até aqui convoca Abreu (2011) a desenvolver uma pesquisa com o objetivo de investigar como professores licenciados em outras áreas do conhecimento se tornam professores de música na Educação Básica. Sua pesquisa, intitulada “Tornar-se professor de música na Educação Básica: um estudo a partir de narrativas de professores”, foi desenvolvida com dez professores em serviço na Rede Municipal de Ensino de Sinop (MT). A análise da autora indica que a profissionalização desses professores se constitui em pequenas ações, geradas pela necessidade da ocasião e praticadas por eles quando inseridos em seus contextos. Nesse processo, os professores vão criando a sua forma de ensinar música, utilizam estratégias de ações que lhes possibilitam tornarem-se professores de música na escola de Educação Básica. Um dos caminhos para o qual a pesquisa de Abreu (2011, não paginado) aponta é o de que, “para tornar-se professor de música na educação básica, é necessário tomar a profissionalização como uma narrativa” e compreender que o potencial não vem apenas do sujeito, mas também do grupo em que está inserido, além das oportunidades abertas pela própria situação.

Devido a essa situação e à preocupação com a qualificação desses professores, Oesterreich e Garbosa (2014) apontam o aumento significativo de espaços destinados à

formação de professores unidocentes, o que leva pesquisadores como Werle e Bellochio (2009), Werle (2011, 2012), Kebach e colaboradores (2010), Fernandes (2009), Bellochio e Garbosa (2010), Araújo, (2012), Wazlawick e colaboradores (2013), Bellochio (2013), Dallabrida e colaboradores (2014) a abordarem, em seus trabalhos, o tema formação continuada em música. Refletindo sobre a possibilidade de levar a música e transformar o cenário da Educação Básica, Bellochio e Garbosa (2010) exprimem suas opiniões:

[...] são necessárias ações cooperativas, envolvendo instituições de distintos níveis e profissionais com diferentes formações, interessados no ensino de música escolar, de modo a se promoverem reflexões que estejam articuladas aos diferentes contextos, potencializando práticas musicais. Para que isso ocorra, trabalhos de formação continuada são essenciais, possibilitando ações formativas refletidas à luz das práticas realizadas no contexto da docência em ação e das experiências acadêmicas. (BELLOCHIO; GARBOSA, 2010, p. 259-260).

Como demonstram Bellochio e Garbosa (2010), faz-se necessária, portanto, uma formação continuada que promova práticas condizentes com a Educação Básica, considerando os contextos de atuação e envolvendo tanto o interesse do professor em atuar quanto a habilidade do formador para promover ações formativas significativas. Assim, seria possível atender as demandas legais sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica. É fundamental, para tanto, dar abertura aos saberes dos professores em serviço, uma vez que trazem consigo novas estratégias de adaptação das atividades para o contexto em que atuam.

O professor se forma ao longo de sua trajetória como aluno e como docente. Nesse processo, os cursos de formação continuada, paralelos e concomitantes à atuação profissional, constituem um importante aspecto a ser considerado para o desenvolvimento profissional docente. Eles possibilitam adquirir novos conhecimentos, inovar, socializar e conhecer novas experiências e ferramentas para vencer os desafios da prática, ou seja, “a formação continuada garante e permite o contínuo (re)formar-se do profissional, sua constituição como pessoa e operador social, de modo a trilhar um constante percurso e processo de ensinar e aprender” (WAZLAWICK et al., 2013, p. 79). Esse reformar-se contínuo possibilita, ainda, pensar na realidade profissional de forma dinâmica e em constantes transformações, evitando a “cristalização de ações, comportamentos, modos de ser-pensar-agir”.

Nesse contexto, uma formação musical para professores em serviço, com foco em vivências prático-musicais, possibilita desenvolver saberes pedagógico-musicais que os capacitem a trabalhar com atividades respectivas na sala de aula. Nesse sentido, a revisão de literatura investigada contempla questões consonantes com a temática em foco neste trabalho: a formação continuada em música.

A importância que se tem atribuído a essa temática motivou Werle e Bellochio (2009) a produzir um estudo denominado “A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e Educação Musical: um mapeamento de produções da ABEM”. Trata-se de um estado da arte da temática educação musical na formação e nas práticas educativas de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais na produção científica da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) (anais e revistas). O conceito de “formação continuada” empregado pelas autoras corresponde a “um processo de formação contínua, permanente, a qual ocorre em paralelo à prática pedagógica profissional, tendo a escola como espaço privilegiado de formação” (p. 32). Dentre os programas ou cursos de formação continuada mapeados pelas autoras, cinco relatam as atividades desenvolvidas no curso; outros três trabalhos discorrem sobre projetos que visam tanto à formação inicial quanto à continuada. Werle e Bellochio (2009) encontraram, ainda, três trabalhos que analisam as repercussões desses cursos para a formação e as práticas educativas dos professores de Educação Infantil e Anos Iniciais; e quatro trabalhos que “buscam conhecer e compreender as concepções, representações, vivências e formação dos professores que participam de determinado curso ou programa de formação continuada” (p. 22). Segundo as autoras, “muitas dessas propostas se desenvolvem através de parcerias e trabalhos desenvolvidos por professores especialistas direcionados a professores não-especialistas em música” (p. 22).

Ademais, Werle e Bellochio (2009) apresentam, ainda, os trabalhos de Bellochio e colaboradores (2006) e Bellochio e Garbosa (2007) como propostas colaborativas entre licenciandos em Música e graduandos em Pedagogia, voltadas para a formação continuada. Os resultados do levantamento indicam “a necessidade emergente de iniciativas que promovam a formação musical e pedagógico-musical para professores já atuantes nos anos iniciais de escolarização” (BELLOCHIO; WERLE, 2009, p. 33). Nesse sentido, o Programa SOM: Formação, Assessoria e Orientação em Música é uma iniciativa de formação musical para professores em serviço, e destacado em trabalhos como os de Werle (2012), Bellochio e Garbosa (2010), Werle e colaboradores (2011).

A pesquisa de Werle e colaboradores (2011) analisa as repercussões de oficinas de Educação Musical para professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental vinculadas ao Programa SOM: Formação, Assessoria e Orientação em Música da UFSM. Trata-se de duas oficinas com a duração de 2 (duas) horas cada, desenvolvidas com 16 (dezesesseis) professoras em serviço. As oficinas possibilitam que os professores vivenciem atividades musicais significativas e reflitam acerca da música para que possam trabalhar com esse campo do

conhecimento. No entanto, a autora ressalta que, apesar da formação proporcionada, é necessário que os professores tenham iniciativa, disponibilidade, comprometimento e responsabilidade em disponibilizar um ambiente musical ao seu contexto de sala de aula. Os dados da pesquisa, obtidos por meio de questionários, demonstram “modificações nas concepções e ações musicais das professoras, as quais passaram a buscar maiores possibilidades de trabalhar a música em seu contexto de docência” (p. 97-98). De acordo com as opiniões das próprias professoras, o maior ganho veio das atividades práticas; no entanto, elas percebem a necessidade de dar continuidade à formação para que possam aperfeiçoar o seu trabalho com a música, em sala de aula. Uma alternativa constatada pelas autoras, e com resultados positivos, é o trabalho colaborativo entre professores especialistas em música e professores pedagogos.

Articulada com a UFSM, a pesquisa de Araújo (2012) retrata uma formação desenvolvida em uma Escola Municipal de Santa Maria em parceria com a universidade. Ao considerar que todas as professoras haviam vivenciado atividades formativas com a disciplina Música durante a formação acadêmico-profissional ou em processos de formação continuada, a intenção de Araújo (2012), com a sua investigação, foi promover, durante a formação, reflexões a partir das práticas implementadas pelas professoras, de modo que pudessem ampliar e qualificar as atividades musicais desenvolvidas na escola. No entanto, a autora argumenta que, apesar de alguns espaços de formação continuada em música partirem da dinâmica de discussão acerca das práticas dos professores, com o intuito de possibilitar reflexões sobre como os docentes pensam e agem em relação ao ensino, muitos professores que participam desses momentos não tiveram sequer uma formação musical ou pedagógico-musical anterior, em nível escolar ou acadêmico. Nessa perspectiva, a autora teve por objetivo investigar como se constituem e se reconstruem os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais de professores unidocentes, a partir de um espaço de formação continuada organizado na escola. Os dados revelaram que 1) a experiência formativa mobilizou conhecimentos antes adormecidos; 2) foi possível reanimar e motivar as professoras a aprender mais sobre música; 3) o curto período para o desenvolvimento das atividades foi um fator limitador para a formação. Nesse sentido, a autora propõe que se pense em espaços formativos permanentes, via secretarias municipais e estaduais de educação, “[...] para que se possa, frequentemente, buscar outras fontes de conhecimento e, desta maneira, manter o ensino de música vivo e significativo na escola” (p. 82). Segundo Araújo (2012, p. 84),

Esta pesquisa pode mostrar a realidade de uma escola em que o trabalho musical é organizado por unidocentes e a necessidade de investir em projetos de parceria entre escola e universidade, para que ambas as instituições possam construir conhecimentos sobre a realidade escolar e reorganizar suas práticas.

Assim como Werle e colaboradores (2011), Araújo (2012) considera que o trabalho colaborativo entre professores de música e unidocentes pode trazer resultados pedagógico-musicais positivos.

O curso de formação continuada “Tocando, cantando,... fazendo música com crianças” promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes (SP) é o foco da pesquisa de Fernandes (2009). O curso visa propiciar aos professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental uma formação que os possibilite “saber música e saber ser educador que trabalha com música” (não paginado). A autora, formadora do curso em questão, buscou, com a pesquisa, refletir e registrar o processo de formação musical desses professores. Durante os quatro anos de desenvolvimento do curso, a formadora pretendeu superar o modelo tradicional do ensino da música, utilizando como ferramenta materiais didáticos organizados pelos próprios participantes. O projeto resultou em dois cadernos publicados contendo as experiências dos professores e em um livro-CD de atividades e brincadeiras a partir da realidade das escolas, intitulado “Brincando e aprendendo: um novo olhar sobre o ensino de música” (FERNANDES, 2009), publicado em 2011.

Assim como Fernandes (2009), Portela e colaboradores (2011) visaram investigar a dialogicidade e dialeticidade do processo de ensinar e aprender; o processo de musicalização do professor não licenciado em Música, em curso de formação continuada, da Faculdade Antonio Meneghetti; e a prática pedagógica musical desse profissional. No caso dessa pesquisa, “os participantes elaboram os saberes acerca de sua musicalidade de modo subjetivo, tendo como recurso a memória e os significados de suas experiências” (não paginado). Na concepção de Portela e colaboradores (2011), os cursos de formação continuada que adotam essa metodologia possibilitam ao professor em formação entender e refletir sobre suas próprias ações, contribuindo, assim, para a sua própria formação intelectual. Nesse processo, o professor vai-se autoformando, melhorando cada vez mais a sua prática e, assim, se autoavaliando constantemente. No entanto, Araújo (2012) alerta para o fato de que muitos professores que participam de cursos de formação contínua com a música pela primeira vez não tiveram uma formação musical ou pedagógico-musical anterior. Como conclusão do trabalho, Portela e colaboradores (2011) destacam que a formação continuada com a música possibilita expandir o acesso à Educação Musical para as crianças e adolescentes da comunidade; favorece o desenvolvimento da educação de uma forma geral; e

possibilita não só a formação dos alunos mas também de quem está ensinando. Os autores consideram importante destacar que, em geral, as pesquisas registram muito pouco sobre o conhecimento gerado durante as atividades dos cursos de formação em música.

As pesquisas aqui apresentadas levam o olhar aos desafios encontrados por professores sem formação pedagógico-musical – os quais correspondem à forma de aprender e ensinar música –, à relevância dos cursos de formação inicial e continuada em música, assim como às possibilidades de atuação dos que desejam ou necessitam atuar com a música na Educação Básica. No entanto, a pesquisa de Santos (2012) aborda questões relacionadas à formação dos profissionais de música que atuam em projetos sociais. Sua reflexão sobre essa questão possibilitou que reconhecesse a necessidade de articulação entre esses projetos e os programas de formação docente. Para ela, não se deve subestimar a formação ou as experiências profissionais de educadores que já atuam nesses espaços e que não tiveram a sua formação musical dentro da universidade. Santos (2012, p. 368) destaca:

[...] é muito comum nestes espaços, a exemplo de projetos sociais de Salvador, haver educadores que tiveram contato com a educação musical ao longo da vida, participando de projetos sociais na infância, se envolvendo nos projetos comunitários, estudando em conservatórios, igrejas ou tocando em grupos musicais populares, e que vem realizando um trabalho muito rico para a vida de diversos jovens e crianças.

A pesquisa de Abreu (2013), assim como a de Araújo (2012), Lopes (2010) e Werle e colaboradores (2011), destaca a importância, em caráter emergencial, de cursos de formação continuada, tanto para professores especialistas quanto para os não especialistas em música. Constatando a falta de especialistas para atuar na Educação Básica, o pesquisador atuou como professor formador da Oficina de Educação Musical promovida pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), patrocinada pelo MEC. O diferencial dessa pesquisa está no público-alvo: abrange professores de diversas áreas do conhecimento, no entanto o pedagogo representa a maior parte desses profissionais. O autor destaca que a sua proposta de atividades vivenciais possibilitou, de forma mais branda, a aquisição de conceitos musicais. A formação possibilitou transformar a concepção quanto à função da música na escola e, conseqüentemente, a atuação dos professores, a qual deu mais significado às atividades musicais desenvolvidas em sala de aula.

Por fim, a pesquisa de Dallabrida e colaboradores (2014) apresenta um mapeamento das produções que tematizaram a relação entre Educação Musical e Pedagogia/ professores não especialistas em Música nos anais dos Congressos Nacionais da ABEM de 2001 a 2011. Utilizaram a categoria “formação continuada em música” para orientar suas buscas. Os autores

verificaram como a LDB/96 trata o termo “formação continuada de professores”: Art. 61, Inciso I - “capacitação em serviço”; Art. 67, Inciso II - “aperfeiçoamento profissional continuado”; Art. 87 - “treinamento em serviço”. Concluíram que a LDB/96 incentiva mas não dispõe de orientações sobre os procedimentos e princípios para que ocorra a formação continuada. Dallabrida e colaboradores (2014) apontam que a maior parte das 33 (trinta e três) publicações com essa categoria ocorreu em 2004, 2006 e 2008, ou seja, a implementação da Lei 11.769/2008 não implicou o aumento de produções com a temática. Na pesquisa, os autores destacaram os trabalhos que investigaram as contribuições dos programas de formação continuada aos professores unidocentes em exercício nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e concluíram: 1) são ferramentas necessárias ao fortalecimento da formação musical e pedagógico-musical dos professores em questão; 2) são relevantes, quando se empenham em motivar os professores a se aproximar da música, considerando os seus conhecimentos musicais próprios e reconhecendo a necessidade de haver um trabalho compartilhado com o professor especialista em música; 3) devem ser estruturados com uma carga horária ampla, que possibilite aos professores vivenciar práticas musicais e processos de criação.

Conclui-se, com esta revisão, que as pesquisas abordam as mesmas temáticas: a carência de profissionais com formação pedagógico-musical nas escolas brasileiras; o desafio encontrado com a prática musical e a atuação do pedagogo com a música; a formação musical do professor que atua com o ensino da música; como esses professores aprendem música e a possibilidade de o pedagogo atuar com a música. As pesquisas concluem, de maneira geral, que a formação continuada com a música é uma ferramenta fundamental para formar professores, tanto licenciados em Música quanto pedagogos, para que possam enfrentar os desafios dessa prática na Educação Básica. Mesmo para aqueles que tiveram a oportunidade de se apropriar da música no curso de Pedagogia, a formação continuada estaria aprimorando a sua aprendizagem, pois, como destacaram as pesquisas, a formação deve ser longitudinal, já que aprender música e atuar com a música é um processo que requer vivências musicais contínuas.

Diante disso, torna-se evidente a importância de ações que promovam a formação continuada em música, pois, como destaca Fonterrada (1993), o professor musicalizado, e com certo interesse por música, tem condições de desenvolver uma diversidade de atividades com seus alunos para estimular o gosto pela música. Tais ações, caso viessem a ser sistematizadas, estariam tanto contribuindo com o desenvolvimento profissional do professor da Educação Básica – o que corresponde à sua formação contínua em música e à sua atuação

com a música – quanto, como sugere Penna (2007, p. 52), “atuando efetivamente para a democratização no acesso à arte e à música”.

Professores musicalizados podem promover experiências musicais com o “todo” da Educação Básica e propor experiências musicais significativas com os seus alunos, inserindo-os e não excluindo-os de vivências musicais. Para tal, faz-se necessário que as/os oficinas, cursos ou programas contemplem atividades vivenciais para que os professores possam experimentar, refletir e, assim, apropriar-se do conhecimento musical, pois, como destaca Bellochio (2003, p. 48), “não ensinamos aquilo que não vivenciamos diretamente, com nosso corpo e nossa alma, com razão e emoção”.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

3.1 A FORMAÇÃO DOCENTE

Profissão impossível, dizia Freud a respeito da educação; certo, mas ensinar é também a mais bela profissão do mundo: todos aqueles e aquelas que a exerceram o pode confirmar. (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 151).

A epígrafe identifica a profissão docente como uma missão impossível e, ao mesmo tempo, faz alusão a uma trajetória de beleza, realização e possibilidades para aqueles que exercem a atividade educacional com compromisso e responsabilidade. A visão a respeito da impossibilidade da profissão docente pode estar relacionada, como aponta Azevedo (2007, p. 31), à complexidade da formação, que envolve

[...] uma ação contínua e duas dimensões: interna e externa. A dimensão interna corresponde ao processo individual de desenvolvimento das experiências e conhecimentos pessoais, e a dimensão externa ao processo sócio cultural de assimilação de conhecimentos, por meio de aprendizagem teórica e prática no cotidiano e na socialização.

Conforme a visão de Azevedo (2007), o conceito de “formação” é suscetível de múltiplas perspectivas. Envolve um conjunto de aprendizagens que vêm da prática, do desenvolvimento teórico, dos estudos sobre o ensino e a educação, do conhecimento sobre o aluno e, também, da interação com os pares que acontece em várias dimensões, algumas mais próximas do que outras, mas sempre envolvidas em uma grande rede de sociabilidade. Além disso, a dimensão interna, contida na citação da autora, funciona como estímulo à formação e vai ao encontro do que Ferry (1991), mencionado por Garcia (1999, p. 19), compreende sobre a formação; para o autor, a formação está associada ao conceito de “desenvolvimento pessoal”: “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura”.

No entanto, Garcia (1999, p. 19) acredita que o componente pessoal, na formação, não ocorre unicamente de forma autônoma. Tal reflexão o leva a mencionar Debesse (1982) para versar sobre os três tipos de formação: a autoformação, a heteroformação e a interformação. Portanto, o indivíduo que participa de uma formação de forma independente, na qual tem o controle sobre os seus objetivos, processos, instrumentos e resultados, se encontra em um

processo de autoformação. Por outro lado, quando a formação “se organiza e desenvolve ‘a partir de fora’, por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa”, ocorre a heteroformação (GARCIA, 1999, p. 19). Por fim, a interformação se refere à formação que ocorre entre os futuros professores ou entre os próprios professores que se encontram em uma ação educativa de atualização de conhecimentos. Como destaca Garcia (1999, p. 20), esta última formação está relacionada ao conceito de *Bildung*, que “significa tanto formação como configuração da educação de um sujeito autoconsciente”. Esta não visa à construção técnica, é encontrada na reflexão do educador e transcende a ideia de cultivar talentos, ou seja, é uma formação que defende o princípio de que sujeitos adultos, possuidores de competências e qualidades, devem contribuir para o processo da sua própria formação.

Tal ideia possibilita apresentar o conceito de “formação” difundido por Lhotelier, citado por Garcia (1999, p. 20): “a capacidade de transformar em experiência significativa os acontecimentos que geralmente ocorrem no cotidiano, tendo como horizonte um projecto pessoal e colectivo”. De acordo com esse pensamento, toda ação de formação visa mudanças, que podem ser efetivadas “através de uma intervenção na qual há participação consciente do formando e uma vontade clara do formando e do formador de atingir os objetivos explícitos” (p. 21). Nesse sentido, a boa relação entre formando e formador promove contextos de aprendizagem que desenvolvem tanto os indivíduos que formam, quanto os que se formam. Na perspectiva de Garcia (1999, p. 22), portanto,

[...] é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela activação e desenvolvimento de processos formativos. Isto não quer dizer, [...] que a formação seja necessariamente autónoma. É através da interformação que os sujeitos – neste caso os professores – podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Percebe-se, nas palavras do autor, que as competências que os adultos/professores carregam consigo contribuem para o processo da sua própria formação, e acrescentam-se a isso a capacidade e a vontade de formação. Formar-se como professor envolve, portanto, um *corpus* de competências que abrangem o desenvolvimento de um estilo próprio e consciente de ensino, um contexto específico de aprendizagem e de trabalho, a colaboração com outros professores, a socialização entre os pares e o desenvolvimento contínuo de habilidades que visem à aprendizagem dos alunos.

As diversas formas de se adquirir experiências, conhecimento e competência profissional na docência conduzem à definição de “formação de professores” defendida por Garcia (1999, p. 26):

[...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que [...] estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa [sic], em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo [sic] de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Conforme a interpretação do autor, a formação de professores procura investigar os processos pelos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional. Garcia (1999) acrescenta, ainda, duas situações que merecem destaque na formação de professores: ter como meta, na formação, o trabalho colaborativo; e avaliar a qualidade de formação na qual os professores se implicam por meio da qualidade de ensino que os seus alunos recebem.

A abrangência que envolve o processo de formação de professores é destacada por Sharon Feiman (1983), citado por Garcia (1999, p. 25-26). O referido autor entende que o professor percorre algumas fases durante a sua formação: 1) fase de pré-treino, na qual prevalece a experiência adquirida como aluno – é a fase em que se pode desenvolver, nos futuros professores, crenças e teorias implícitas; 2) fase de formação inicial, cuja preparação ocorre em uma instituição especializada em formar professores; 3) fase de iniciação, que equivale aos primeiros anos de exercício profissional; 4) fase de formação permanente, na qual a formação continuada vem possibilitar o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento do ensino.

Nessa perspectiva, o conceito de “formação de professores” aqui abordado fundamenta-se em sete princípios, conforme a compreensão de Garcia (1999, p. 27-30). O primeiro – formação contínua – compreende a formação inicial como a primeira fase de um longo processo de desenvolvimento profissional, o que implica forte interligação entre essa fase e a formação permanente.

O segundo princípio “consiste na necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular” (p. 27). Nesse caso, a formação continuada, entendida pelo autor como estratégia para facilitar a melhoria do ensino, deve estar aliada a mudanças e novas aprendizagens na prática.

A relação com a escola é o terceiro princípio e remete à necessidade de “ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola” (p. 28). Nessa perspectiva, Garcia (1999) reconhece os centros formativos como espaços que propiciam tanto a aprendizagem dos professores quanto a transformação da escola.

No quarto princípio, parte-se do pressuposto de que o conhecimento didático do conteúdo estrutura o pensamento pedagógico do professor, o que equivale a dizer que esse princípio visa à integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos, disciplinares e a formação pedagógica dos professores.

A integração entre teoria e prática se refere ao quinto princípio, o qual reconhece o conhecimento teórico como fruto das experiências e vivências pessoais de cada professor. No entanto, o autor destaca que, para que a prática se estabeleça como fonte de conhecimento, deve-se acrescentar a ela “análise e reflexão na e sobre a própria ação” (p. 29).

O sexto princípio se refere ao isomorfismo, ou seja, valoriza a concordância entre a formação que o professor recebeu e o tipo de educação que será por ele desenvolvida posteriormente. Nesse sentido, dá-se importância ao “método através do qual o conteúdo é transmitido aos futuros ou actuais professores”, valorizando na formação “a congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite” (p. 29).

Por último, o autor destaca, no sétimo princípio, a importância da individualização na formação. Nele, considera-se que o processo de aprender a ensinar não deve ser considerado homogêneo para todos os sujeitos, em razão de o desenvolvimento das capacidades estar vinculado a características pessoais, cognitivas e relacionais de cada professor. Diante disso, é fundamental que a formação responda às necessidades, interesses e expectativas individuais dos professores e se adapte ao contexto de trabalho, instigando-os a refletir e a participar.

Os princípios registrados “procuram integrar o professor com o contexto em que está inserido e não se restringem à reprodução de conhecimentos” (RODRIGUES, 2009, p. 54). Dessa maneira, a formação de professores envolve, “além da formação institucional, processos de aprendizagem e desenvolvimento de competências profissionais de acordo com interesses e necessidades dos professores, possibilitando aos próprios professores a gestão de sua formação” (RODRIGUES, 2009, p. 54).

Tais considerações possibilitam reconhecer o professor como um profissional do ensino cuja formação deve ocorrer de forma contínua. Essa ideia de continuidade e busca permanente por formação e desenvolvimento profissional implica a aprendizagem ao longo da vida, já discutida por Freire (2014), ao apresentar o conceito de “inacabamento do ser”: o homem, como ser inconcluso, necessita continuar aprendendo; isso gera um processo social de busca para tornar-se autônomo. Sendo assim, os professores em formação contínua, na dimensão pessoal e profissional, se reconhecem como seres inacabados em quem a

curiosidade “se torna fundante da produção do conhecimento” (FREIRE, 2014, p. 54). Nesse sentido, (re)formar-se continuamente qualifica tanto a educação quanto o docente.

3.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ETAPA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A preocupação com a temática formação continuada tem sido foco de investigação de pesquisas educacionais ao longo dos anos, implicando diferentes e novos olhares sobre o tema. De acordo com Pimenta (2012), por volta da década de 1970, os estudos se preocuparam em determinar as atitudes dos professores em relação aos programas de formação continuada; foram impulsionados pela criação dos cursos de pós-graduação, em 1968, época da “racionalização do ensino, da pedagogia por objectivos, do esforço para prever, planificar, controlar” (NÓVOA, 2007, p. 1). O *slogan* “forma-se onde puder e como quiser” representou bem essa era, em que a formação continuada era permeada por um modelo de formação individual, no qual “cada um buscava para si a vida formativa, ou seja, primava-se pela formação inicial [...]” e, assim, formavam-se poucos professores, detentores de um saber “que durava toda a sua vida profissional” (IMBERNÓN, 2010, p. 16).

No entanto, os anos de 1980 foram marcados pelo que Sparks e Loucks-Horsley (1990), citados por Imbernón (2010), denominaram “o início da era da formação continuada”. Essa era trouxe, de acordo com Pimenta (2012, p. 14), novas perspectivas para a reinvenção da escola democrática, na qual questões relacionadas aos professores como profissionais reflexivos passaram a ser levantadas. Passou-se a considerar os professores como pessoas capazes de tomar decisões e de produzir conhecimento. Assim, houve o investimento na valorização dos professores como sujeitos ativos e produtores de saberes. Na visão de Nóvoa (2007, p. 1), essa foi, ainda, a era de “grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo”.

Posteriormente, nos anos 1990, Nóvoa (2007, p. 1) destaca que a atenção esteve voltada às “organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão”. Perto do final do século XX, os estudos alertam para os problemas de aprendizagens – “[...] quando se fala de aprendizagens, fala-se, inevitavelmente, de professores” –, para as questões da diversidade e para os desafios trazidos pelas novas tecnologias. Os professores reaparecem, no início do século XXI, como “elementos insubstituíveis não só na promoção da *aprendizagem* mas também no desenvolvimento de processos de integração que respondam aos desafios da *diversidade* e de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias*”

(NÓVOA, 2007, p. 2). Diante disso, os problemas da profissão docente e as medidas para assegurar o desenvolvimento profissional dos professores ganham foco nas investigações.

Nesse sentido, o desenvolvimento da profissão docente tem sido vista, atualmente, com um novo olhar, como expressam as palavras de Canário (2007, p. 146):

Ser professor, hoje, implica um esforço de aprendizagem e melhoria permanentes que se inscreve numa dinâmica de formação contínua a ser mais entendida como um direito e menos como uma imposição. É nas escolas que se aprende a profissão de professor, na medida em que esse processo de aprendizagem se sobrepõe a um processo de socialização profissional. É este o fundamento para conferir prioridade estratégica à formação contínua de professores, em vez de continuar a centrar os debates e as políticas na formação inicial.

Tal declaração difunde aspectos importantes da profissão docente, chamando a atenção para a valorização que deve ser dada ao envolvimento pessoal e profissional do professor em sua atuação profissional, o que implica uma ênfase na formação continuada, em lugar da centralização na formação inicial.

A terminologia “formação continuada” é considerada, neste trabalho, como uma das etapas do “desenvolvimento profissional docente”, cujo conceito envolve um processo de formação e autoformação. Nesse sentido, “desenvolvimento profissional docente” pode ser considerado um “processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente” (GARCIA, 2009, p. 7). Por esse motivo, autores como Nóvoa (2007), Imbernón (2010), Garcia (2009) e Canário (2007) têm enfatizado a sua utilização. No entanto, Garcia (2009) cita Bolam, McMahon (2004) e Terigi (2007) como autores que se utilizam de outras terminologias para o contexto da formação docente: “formação permanente”, “formação contínua”, “formação em serviço”, “desenvolvimento de recursos humanos”, “aprendizagem ao longo da vida”, “cursos de reciclagem” ou “capacitação”. A preferência por “desenvolvimento profissional” é justificada por Garcia (2009, p. 9) por entender que marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo “desenvolvimento” sugere evolução e continuidade, “rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada”.

Em busca de definições mais recentes para a expressão “desenvolvimento profissional docente”, o autor realizou um levantamento bibliográfico de autores considerados, por ele, renomados. Na análise do autor, todas as definições tratam o “desenvolvimento profissional docente” como um processo, individual ou coletivo, que, quando contextualizado ao local de

trabalho do docente – a escola –, “contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais quanto informais” (p. 10). Esse processo, na visão do autor, vai sendo construído à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional.

Com base nesse processo, o local de trabalho do professor passa a ser, segundo Pimenta (1999) e Nóvoa (2002), um espaço de formação contínua, possibilitando, assim, que a formação vá além dos saberes instituídos pela academia. Essa situação define a formação como um processo duplo: “o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam” (PIMENTA, 1999, p. 30). Esse cenário não situa o professor de forma isolada, mas inserido num corpo profissional e numa organização escolar, pois “é no trabalho individual e coletivo de reflexão [que os professores] encontrarão os meios necessários ao seu desenvolvimento profissional” (p. 22).

Essa questão implica apresentar as características do desenvolvimento profissional docente, que, segundo a perspectiva de Garcia (2009, p. 11), 1) “baseia-se no construtivismo e não nos modelos transmissivos”; 2) reconhece que a aprendizagem ocorre ao longo da vida, no entanto será mais eficaz “se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios”; 3) as experiências só serão mais eficazes quando relacionadas “com as atividades diárias realizadas pelos professores”, na escola; 4) “está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola”; 5) reconhece o professor como um **prático reflexivo**, que adquire mais conhecimento quanto maior for a reflexão acerca da sua experiência – “as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas”; 6) é concebido como um processo colaborativo; 7) não pode ser estruturado em um único modelo para todos os espaços escolares: “As escolas e os docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico.”

Tais características envolvem outra questão do desenvolvimento profissional docente: compreender como se produzem os processos de aprender a ensinar – uma das maiores preocupações dos investigadores educacionais nas últimas décadas, segundo Garcia (2009). Nessa perspectiva, faz-se importante incorporar à formação continuada a trajetória pessoal e profissional e os conhecimentos prévios dos professores. O ensino, na visão de Imbernón (2010, p. 79), requer uma implicação pessoal: “O (re)conhecimento da identidade permite

melhor interpretar o trabalho docente e melhor interagir com os outros e com a situação que se vive diariamente nas instituições escolares.” Se “[...] o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (NIAS, 1991, apud NÓVOA, 2002, p. 57), faz-se necessário “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação e darem-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 2002, p. 57). O desenvolvimento profissional, portanto, busca atrelar as questões das experiências pessoais do professor à formação, valorizando as suas culturas, os seus saberes, os seus campos de atuação, para assim enriquecer as suas práticas e dar-lhe asas para que se sinta produtor de seus saberes, dentro de sua área de atuação: a educação.

Ser professor, nessa situação, transgride a função de mero executante, pois é preciso considerar a “singularidade de cada ser humano e de cada situação educativa” (CANÁRIO, 2007, p. 139). Voltar a atenção para si, para a própria prática pedagógica e para os sujeitos envolvidos nela possibilita, na visão de Freire (2014, p. 40), que a curiosidade, antes ingênuo, se transforme em uma curiosidade crítica: “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Esse aspecto torna evidente a importância da formação continuada para a promoção do aprendizado profissional ao longo da vida, na qual professores se envolvem em “processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula” (ANDRÉ, 2010, p. 17).

Essa situação remete a Nóvoa (2007); na sua concepção, o sistema ideal de formação é aquele requer:

[...] estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar; análise coletiva das práticas pedagógicas; obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; compromisso social e vontade de mudança. (NÓVOA, 2007, p. 6).

Percebe-se nas palavras do autor que o sistema ideal, aquele que, acredita-se, trará mudanças, se baseia em uma prática mais efetiva, com atenção aos acontecimentos de sala de aula. Nesse sentido, Nóvoa (2007) considera importante reforçar as práticas de formação de professores com base em uma investigação construída dentro da profissão, que possibilite aos professores refletir sobre o seu próprio trabalho, ou seja, sobre a sua ação. Nóvoa (2002) reitera que é nesse trabalho de reflexão, individual e coletivo, que professores encontrarão os recursos necessários ao seu desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, André (2010) vem enfatizar a necessidade de ir além de investigar o que o professor pensa, sente e faz, relacionando as suas concepções e sentimentos “aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula” (p. 176). Essa atitude investigativa do professor, sustentada pela curiosidade em explorar os diferentes acontecimentos observados no seu contexto de docência, é, segundo Silva (2011), uma investigação que emerge da prática e visa à prática, ou seja, é uma pesquisa voltada para a ação do professor, sobre a qual somente ele tem condições de refletir, produzindo saberes que ocorrem antes, durante e depois da sua ação.

Nessa linha de pensamento, Elliot (1991a), citado por Garcia (1999), vê uma relação intrínseca entre o desenvolvimento do professor e a investigação-ação. Em suas palavras, “[...] a investigação-ação contribui para o desenvolvimento profissional, na medida em que luta por um professor autoconsciente, comprometido com a escola e com a sua profissão, capaz de gerar conhecimento através da sua própria análise e reflexão (individual e colectiva)” (p. 186).

Nesse sentido, Canário (2001, p. 160, grifos do autor) destaca que “*aprender a aprender com a experiência [...] só é possível a partir da crítica e da ruptura com essa experiência [...], ação em que o prático se torna um investigador no contexto da prática*”. Contudo, o autor alerta que valorizar a experiência no processo de formação profissional de professores não significa subestimar a teoria. Cabe ao professor, como profissional, “equacionar e ‘construir’ problemas, no terreno da prática, marcado pela incerteza e pela complexidade, e não a dar respostas previamente aprendidas para situações inteiramente previsíveis”.

Ao pensar a profissão docente como “profissão do conhecimento”, na qual o trabalho se baseia “no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos” (GARCIA, 2009, p. 8), é preciso considerar a velocidade da transformação que o século XXI provoca, tanto nos alunos quanto no conhecimento. Para tanto, para o aluno se manter no direito de aprender, o professor deve se esforçar ainda mais para continuar a aprender. Contudo, um elemento relevante a ser considerado na formação do docente são as crenças já internalizadas pelos professores. Segundo Richardson (1996 apud GARCIA, 2009, p. 15), crenças são

[...] proposições, premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro. As crenças, ao contrário do conhecimento proposicional, não necessitam da condição de verdade refutável e cumprem duas funções no processo de aprender a ensinar. Em primeiro lugar, as crenças influenciam a forma como os professores aprendem e, em segundo lugar, influenciam os processos de mudança que os professores possam encetar.

O processo de aprender a ensinar, conforme o excerto, pode ser influenciado pelas crenças dos professores, concepção também defendida por Garcia (2009), Nóvoa (2002), Tardif, Lessard (2013), e Shulman (1986). A importância da temática instiga Garcia (2009, p. 15) a apresentar três categorias que podem influenciar nas crenças e conhecimentos que os professores têm sobre o ensino: 1) experiências pessoais; 2) experiências baseadas em conhecimento formal – referentes às matérias que se ensinam e como se deve ensinar; 3) experiências escolares e de sala de aula: “inclui todas as experiências, vividas enquanto estudante, que contribuem para formar uma ideia sobre o que é ensinar e qual é o trabalho do professor”.

Em relação à experiência, Tardif e Lessard (2013, p. 52) destacam a visão de Wittgenstein (1996), para quem “[...] a experiência, tanto quanto a linguagem, não poderia ser estritamente pessoal ou privada: falar de si, dizer sua experiência supõe um discurso comum, uma linguagem pública, uma cultura partilhada, um mundo vivido [...]”. Essas ideias, segundo os autores, “introduzem uma dimensão social no próprio coração da experiência individual”, o que leva a concluir que, “se a experiência de cada docente que encontramos é bem própria, ela não deixa de ser também a de uma coletividade que partilha o mesmo universo de trabalho, com todos os seus desafios e suas condições”. Nesse sentido, “[...] a experiência de cada um é também, de certa maneira, a experiência de todos” (p. 53). O que leva a concluir que as crenças e concepções, solidificadas pelas experiências de cada um, também podem ser compartilhadas no processo de interação.

Diante dessa situação, Garcia (2009, p. 15) destaca que as investigações sobre o processo de aprender a ensinar demonstram que as crenças dos professores são o motivo de “muitas ações de desenvolvimento profissional não terem um impacto real na mudança das práticas de ensino e, menos ainda, na aprendizagem dos alunos”. Fortemente internalizadas e reforçadas ao longo da vida, podem não ser conscientemente pensadas ou questionadas, ou seja, as crenças são aprendizagens que não são geradas de forma intencional, mas vão “penetrando de forma inconsciente, as estruturas cognitivas – e emocionais – dos futuros professores, chegando a criar expectativas difíceis de eliminar”.

Essa situação é contemplada por Tardif e Lessard (2013, p. 51) ao revelarem que o repertório de soluções adquiridas durante uma longa prática do trabalho docente é controlado por crenças e hábitos de que os professores dispõem, o que influencia a forma como o trabalho é vivenciado e recebe significado. Os autores ressaltam ainda que “é na maioria das vezes a essa visão de experiência que eles se referem implicitamente, para justificar seu ‘saber ensinar’, que eles opõem à formação universitária e aos conhecimentos teóricos”.

Nesse sentido, torna-se fulcral aos programas de formação continuada compreender a “formação de professores” como uma área que investiga “os processos através dos quais os professores[, incluindo aqueles que já têm alguns anos de ensino,] aprendem e desenvolvem a sua competência profissional” – adquirida tanto de forma individual como em equipe, o que, na visão de Garcia (1999, p. 26), torna o trabalho mais interessante e com maior potencialidade de mudança. Os tópicos seguintes discutirão esse contexto.

3.3 APRENDIZAGEM DO PROFESSOR EM SERVIÇO E A AÇÃO PEDAGÓGICA

Em um mundo que muda e se torna cada vez mais interconectado, em um ritmo acelerado, as preocupações com a aprendizagem certamente são justificadas. Porém, talvez mais que a aprendizagem em si, é a nossa concepção da aprendizagem que precisa de atenção urgente quando decidimos interferir nela na escala em que fazemos atualmente. (WENGER, 2013, p. 247).

Nessa epígrafe, o autor consente que as preocupações com a aprendizagem são justificáveis devido à transformação rápida do mundo moderno em que vivemos. No entanto, o seu alerta aqui é sobre o que cada um pensa a respeito da aprendizagem. Diante dessa argumentação, torna imprescindível voltar a atenção à aprendizagem do adulto.

Nesse sentido, Garcia (1999) observa que a Andragogia tem abordado, com frequência, a aprendizagem dos professores. Definida por Knowles como “a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender” (apud GARCIA, 1999, p. 55) ou como uma “nova arte da formação” (apud CANÁRIO, 2000, p. 132), a Andragogia recebeu importância na década de sessenta, “por um lado, pela rápida expansão da oferta educativa dirigida aos adultos e, por outro, pela procura sistemática das teorias e dos procedimentos mais pertinentes e adequados a esta nova população-alvo da acção educativa deliberada” (CANÁRIO, 1999, p. 131). Os estudos, portanto, de acordo com Canário (2000), visavam conhecer as características pessoais dos adultos para, a partir delas, encontrar as estratégias de acção educativa mais adequadas a essas características – visão que tornaria possível superar a ideia de que os adultos seriam educados como se fossem crianças.

Conforme observa Oliveira (2001, p. 18), a etapa da vida adulta apresenta características distintas das crianças e dos jovens. O adulto carrega consigo uma bagagem adquirida pelo tempo vivido, com experiências adquiridas pelo trabalho, meio social e familiar. Ele dispõe de “conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas”. As particularidades dessa etapa fazem com que o adulto

traga consigo “habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem”.

Diante disso, há de se ponderar que é abrangente versar sobre a aprendizagem do adulto, o que faz com que este estudo volte seu foco à aprendizagem do adulto professor – temática que será abordada a seguir.

3.3.1 O professor e a aquisição de novas aprendizagens

[...] a aprendizagem decorre da consciência da necessidade de mobilizar recursos pessoais e sociais, internos e externos, para atingir determinados objetivos claramente definidos. (PLACCO; SOUZA, 2015, p. 19).

O professor em processo de aprendizagem precisa estar consciente do que busca. Essa consciência, afirmam Placco e Souza (2015, p. 18), é despertada pelo desejo e a vontade de aprender. Esse processo, no entanto, sofre interferências de fatores internos e externos que facilitam a efetivação da aprendizagem. Conforme as autoras, os fatores internos podem se caracterizar como desejo, interesse, compromisso, necessidade, curiosidade, disciplina, gosto pelo que se faz, preconceito, teimosia, emoções, vínculo, entusiasmo, alegria, euforia e determinação, entre outros; enquanto os externos podem ser descritos como ajuda mútua, natureza do conhecimento, desafio permanente, respeito à diversidade cultural, entre outros.

Além desses fatores, Placco e Souza (2015, p. 18) destacam algumas condições para que ocorra a aprendizagem: “disponibilidade para o novo e para reconhecer-se, domínio da linguagem, flexibilidade e sensibilidade”. No entanto, apesar de todas as possibilidades de efetivação da aprendizagem, “ninguém ensina quem não quer aprender” (NÓVOA, 2002, p. 23).

Outra condição a ser considerada para que a aprendizagem do adulto ocorra está relacionada às suas experiências. De acordo com Knowles (1978), existe uma íntima ligação entre a aprendizagem do adulto e suas experiências de vida; o adulto, nesse caso, é um participante ativo e não apenas um receptor passivo de informações. Nesse sentido, a aprendizagem deve levar em consideração a experiência com foco em quatro princípios: 1) a aprendizagem do adulto está voltada para os seus próprios interesses e necessidades; 2) a aprendizagem é centrada em situações de vida; 3) o maior recurso à disposição do adulto que aprende é a experiência; 4) o adulto tem necessidade de autodirigir-se em seu processo de aprendizagem. Observa-se, então, que, à medida que avança em idade, o indivíduo vai

acumulando um “reservatório de experiências” que fornece bases para a expansão das capacidades de aquisição de futuras aprendizagens.

Os estudos de Carvalho, Barreto e Alves (2010) revelam que na Andragogia a aprendizagem parte de elementos que compõem a realidade do educando, possui caráter prático e ocorre de forma a valorizar a autogestão e a independência do estudante. O papel do professor é incentivar a autonomia na busca do conhecimento; segundo os autores, no contexto da Andragogia, a aprendizagem tem como principal peculiaridade a centralização no estudante, em sua independência e autogestão da aprendizagem. A aprendizagem do adulto está voltada para aplicações práticas na vida diária, e a experiência de vida torna-se uma fonte incomensurável de aprendizagem e de resolução de problemas. Torna-se importante verificar ainda que, nos adultos, a aprendizagem tende a se orientar no sentido de resolver problemas, tarefas do cotidiano – esse fato mostra que não é aconselhável centrar a aprendizagem em conteúdos, mas sim em dimensões práticas. Outro fator interessante, já apontado por Placco e Souza (2015), é o de que pessoas adultas apresentam sensibilidade no tocante a estímulos de natureza externa, tais como, atribuição de notas, no entanto fatores de ordem interna – como satisfação, autoestima, qualidade de vida – os motivam à aprendizagem.

Carvalho, Barreto e Alves (2010), citando Kaufmann, destacam sete princípios/diretrizes para a aprendizagem com base na Andragogia: 1) o ambiente de aprendizagem deve ser eficaz, fazendo com que o estudante se sinta psicologicamente seguro e calmo; 2) a elaboração do programa de estudo deve ter a participação dos estudantes; 3) os estudantes devem desenvolver sua automotivação, autoavaliação e reflexão, participando na determinação de suas necessidades educativas; 4) os estudantes devem ser os principais responsáveis pela fixação de suas necessidades de aprendizagem; 5) os estudantes devem identificar os recursos necessários para que os objetivos da aprendizagem se concretizem; 6) os estudantes devem ser auxiliados a colocar em prática seus projetos de aprendizagem – quando a expectativa de alcançar um bom resultado é muito cobrada, o estudante pode perder a motivação para estudar; 7) os estudantes devem estar envolvidos em seus próprios processos de avaliação, ferramenta fundamental para a autoaprendizagem. Os autores compreendem, ainda, que situações de vida do estudante interferem na aprendizagem do adulto, experiências anteriores auxiliam na formatação da aprendizagem. Ou seja, adultos aprendem melhor no contexto real de vida e são motivados na aprendizagem para a solução de problemas.

Associado à teoria de Knowles (1978), Garcia (1999) apresenta a teoria de Jarvis sobre a experiência adulta – apontada nos estudos de Merriam e Caffarella (1991). Segundo Garcia (1999, p. 56), a tese desse autor é a de que “qualquer experiência ocorre numa dada situação,

mas nem todas as experiências resultam necessariamente em aprendizagem”. Alguns resultados podem levar à não aprendizagem: 1) a presunção: o sujeito pensa que já sabe; 2) a não consideração: não se tem em conta a possibilidade de resposta; 3) a recusa: recusa-se a oportunidade de aprender. Outros resultados mostram que a pessoa aprende por 1) memorização “pré-consciente”: a pessoa interioriza algo de maneira inconsciente; 2) prática: uma nova capacidade é praticada, mas sem ocorrer a aprendizagem; 3) memorização: a informação é adquirida e armazenada. Por fim, o autor demonstra que as experiências que resultam em aprendizagens significativas se relacionam a 1) contemplação: “pensar no que se está a aprender, sem que se exija um resultado visível de conduta”; 2) prática reflexiva: relacionada à resolução de problemas; 3) aprendizagem experiencial: referente a aprendizagens por meio de experiências no ambiente. Esta última possibilidade também é apontada por Elkjaer (2013, p. 105) quando diz “é importante basear o ensino nas experiências dos participantes”; é partindo das experiências menos articuladas que se pode “encontrar a motivação para entender as teorias mais abstratas e gerais”, ou seja, a ação e o pensamento habituais, quando perturbados, exigem investigação, a qual concretiza a experiência, conclui o autor.

Diante dessa análise, Garcia (1999, p. 56) interpreta a teoria de Jarvis da seguinte forma: “diferentes sujeitos podem reagir de diferentes formas quando se implicam numa situação de formação”. Mesmo quando experientes ou mais velhos, entramos em novas situações de formação. As experiências de aprendizagem devem, na concepção de Jarvis (2013, p. 37), possibilitar que o professor adulto vivencie uma situação por meio dos sentidos, transforme essa sensação em linguagem cerebral e dê a essa sensação significado. “É ao aprender o significado da sensação que incorporamos a cultura do nosso mundo-vida em nós mesmos [...]”, ratifica o autor.

Tais vivências podem ocorrer em diversos lugares e de forma informal, mas, conforme apontam Placco e Souza (2015, p. 20), “é só no grupo que ocorre a interação que favorece a atribuição de significados, pela confrontação dos sentidos”. As autoras entendem “grupo” como “[...] o encontro de pessoas que, movidas por necessidades semelhantes, se implicam no desenvolvimento de ações para atingir objetivos e metas comuns. Cada grupo se diferencia de outros ao construir conteúdos e saberes que lhe são próprios [...]” (p. 83), ou seja, as experiências particulares dão novos significados ao conhecimento, que, no grupo, é partilhado. No entanto, Placco e Souza (2015) destacam que a aprendizagem do grupo pode avançar, paralisar ou retroceder. Esse fato está associado às vivências dos participantes. “Logo, ambientes acolhedores podem facilitar e ampliar a expressão das experiências

emocionais dos participantes, levando à superação de obstáculos e ao fortalecimento da confiança.” (p. 47). Esse modelo de ambiente formativo possibilita, ainda, exercitar a crítica e a reflexão, desvelar os medos, os erros e as falhas. Todo esse contexto mune os professores em formação de novos saberes, pois a profissão docente é legitimada pelo saber, tanto que Garcia (2009) a traduz como “profissão do conhecimento”.

Tratar a profissão docente como profissão do conhecimento requer versar sobre o conhecimento profissional, o que, para Nóvoa (2002, p. 27), não é tarefa fácil, pois

[...] tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes *mais* (e esse *mais* é essencial) a sua mobilização numa determinada acção educativa. Há um certo consenso quanto à importância deste conhecimento, mas há também uma enorme dificuldade na sua formalização e conceptualização. Ponho como hipótese de trabalho que ele depende de uma reflexão prática e deliberativa.

Conforme o autor, o conhecimento profissional educacional é constituído por diversas dimensões, no entanto só há efetivação a partir de um trabalho de deliberação.

O conjunto de saberes que constituem o conhecimento profissional, na visão de Nóvoa (2002, p. 27), abrange as dimensões teórica, prática e experiencial. No entanto, “ele depende de uma reflexão prática e deliberativa”. Para tanto, o autor propõe o conceito de “transposição deliberativa [...] para falar de uma acção docente que exige um trabalho de deliberação, um espaço de discussão onde as práticas e as opiniões singulares adquiram visibilidade e sejam submetidas à opinião dos outros”. É por isso que recorre às figuras “saber analisar e saber analisar-se” (p. 22), uma das competências inseridas nas “famílias de competências” adotadas pelo autor: “saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se” (p. 22). Essas famílias identificam os professores como objetos e sujeitos da formação.

O compromisso em transformar o conhecimento profissional educacional em aprendizagens significativas para os alunos é o que justifica o trabalho docente. No entanto, para que esse compromisso se renove, é imprescindível que os professores, assim como profissionais de outras áreas, “se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal” (NÓVOA, 2002, p. 8).

Na tarefa de transformar o conhecimento em ensino, Shulman (1986) defende que o conhecimento só se tornará efetivado quando o professor se sentir seguro para ensinar um assunto, intervindo sobre ele, desorganizando-o e reorganizando-o – dessa forma, haverá a compreensão pedagógica do conteúdo. Na visão do autor, o conhecimento pedagógico do

conteúdo envolve as ações desenvolvidas pelo professor para tornar o conteúdo compreensivo, tais como:

[...] fazer analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações. Em outras palavras, há formas de representar ou formular um assunto e torná-lo compreensível para os outros. Uma vez que não há uma forma mais eficiente, o professor deve ter em mãos um verdadeiro arsenal ou formas alternativas de representação, alguns dos quais podem derivar da pesquisa enquanto outros são originários dos saberes da experiência. (SHULMAN, 1986, p. 9, tradução nossa).

Em sua fala, Shulman (1986) exemplifica os meios utilizados pelo professor para alcançar seu objetivo no processo de interação com seus alunos, tornando possível a compreensão do conteúdo ensinado.

Nessa perspectiva, Azevedo (2007, p. 68), citando Pimenta e Lima (2004), faz menção a um tipo de ação referente a “atividades que os professores realizam no coletivo escolar supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais orientadas e estruturadas”, cuja finalidade é a “efetivação do ensino e da aprendizagem por parte de professores e alunos” (p. 68). Esse processo de ensino e aprendizagem é constituído por mediações pedagógicas específicas: conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas e humanas – trata-se da “ação pedagógica” (p. 68).

Baseada na literatura consultada, Azevedo (2007, p. 70) faz sua interpretação sobre a ação pedagógica; de acordo com a autora, ela possui características essenciais: 1) é pessoal; 2) é social; 3) possui um movimento; 4) possui um sentido ou significação; 5) depende de um motivo para agir; 6) a vontade que leva a ela depende de uma razão prática; 7) possui caráter consciente e reflexivo; 8) apresenta um componente cognitivo. Ou seja, toda ação é pessoal, já que se reporta aos sujeitos, bem como a seus valores, maneiras de pensar, crenças, afetividade, comportamentos, expectativas, objetivos, saberes, objetivos, metas e visão de mundo. A ação é também social, já que implica a interação dos sujeitos entre si. A ação é dotada de movimento, ao visar um objetivo, uma finalidade. Esse movimento é o que dá o sentido à ação pedagógica, a quarta característica. Para mobilizar-se, a ação necessita de um motivo: a vontade, o querer – a quinta característica. A sexta característica diz respeito a uma razão prática na geração da ação, essa razão é diferente do “conhecimento científico e da razão artesanal” (p. 70). A ação possui, ainda, um “caráter consciente e reflexivo”, relacionado ao julgamento e deliberação na ação, a sétima característica (p. 70). Finalmente, a ação necessita de um componente cognitivo que possibilite a realização de diferentes funções e atividades por meio da mobilização de saberes.

As características das ações pedagógicas, portanto, conforme a interpretação de Azevedo (2007), mostram-se complementares: as ações visam a objetivos, fins e meios; implicam a reflexão e deliberação; são sustentadas pelos saberes e conhecimentos.

Tardif e Lessard (2013, p. 211) definem três fases distintas para a completude da ação pedagógica: “o planejamento, o ensino propriamente dito e a avaliação do ensino”; de acordo com os autores, essas fases também são chamadas de “pré-ativa, ativa e pós-ativa” respectivamente. Azevedo (2007) apresenta uma divisão das fases de maneira similar, no entanto, a segunda recebe o nome de “interativa”; na visão da autora, essas fases estão relacionadas com o seu caráter intencional, ativo e reflexivo.

A primeira fase, a pré-ativa ou fase do planejamento, se refere à fase de estruturação da matéria a ser ensinada, de organização das atividades a serem desenvolvidas e de elaboração do material pedagógico. Este planejamento, segundo Tardif e Lessard (2013, p. 220), é sucinto, porque não indica o “como” ensinar e sim o “que” e “quando”; no entanto, deve estar detalhado, com os objetivos, que, por sua vez, podem ser modificados pelas situações do processo de trabalho. O planejamento deve ter, ainda, a função de preparar o professor mentalmente e possibilita a ele modificá-lo quando julgar necessário, ou seja, é um planejamento flexível que parece ser marcado por uma “alternância entre rotinas e improvisações”.

A ação interativa corresponde à segunda fase da ação pedagógica. Esta é, segundo Shulman (1987, 2004), citado por Azevedo (2007, p. 73), “a fase de instrução, ou a fase observável da ação pedagógica” e inclui várias partes dos saberes pedagógicos: organização e gerenciamento da classe, apresentação do conteúdo, interação com os alunos por meio de perguntas e respostas, acompanhamento e verificação das aprendizagens, entre outras. Nessa fase, ocorrem o ensino e a aprendizagem por meio da interação. Shulman (1986) compreende que a matéria é interagida pelo professor e os alunos. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2013, p. 218) concluem que “difícilmente podemos dizer: *isto é instrução*, isto é gestão da classe, *isto é socialização*, etc.”, pois a docência se desenvolve, concretamente, “dentro das interações: estas não são apenas alguma coisa que o professor faz, mas constituem, por assim dizer, o espaço [...] no qual ele penetra para trabalhar” (p. 235).

A fase pós-ativa é a última; envolve as duas anteriores e está baseada em ações de avaliação, reflexão e de nova compreensão. Está relacionada à autoavaliação do professor sobre o processo de ensino e aprendizagem, envolvendo interpretação e compreensão das aprendizagens ou não aprendizagens ocorridas na fase de instrução. Essa fase, como abordam Tardif e Lessard (2013), não se limita à avaliação do aluno e, sim, corresponde aos

juízos que o professor faz do seu trabalho com os alunos, ou seja, diz respeito a uma autoavaliação, que, conseqüentemente, possibilitará ao professor traçar novas estratégias de intervenção, “seja junto aos alunos, seja na sua abordagem” (p. 219). Na concepção de Azevedo (2007), essa fase corresponde à reflexão-sobre-a-ação, quando o professor tem a oportunidade de, afastado de suas ações pedagógicas, refletir sobre as ações por ele vivenciadas em sala de aula, relacionando seu planejamento ao resultado de suas ações.

Todo esse desenvolvimento da ação pedagógica demonstra que os objetivos são modelados no processo de trabalho. Desse ponto de vista, as três fases “[...] não têm nada de estanque nem de rígido. No ensino cotidiano, elas são cíclicas e funcionam de diversas maneiras.” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 220). Nesse sentido, a ação pedagógica é um processo que envolve a inter-relação entre reflexão e ação durante todo o desenvolvimento do trabalho docente. Pensar e agir pedagogicamente, portanto, requer tanto a mobilização de saberes quanto o desejo consciente de um ensino bem-sucedido, com crianças, adolescentes, adultos na formação inicial ou adultos na formação contínua, em busca de desenvolver-se profissionalmente.

Este ensino, portanto, quando voltado ao adulto professor, deve estar munido de ações pedagógicas que vislumbrem, de forma eficiente, a aprendizagem desse professor. Visto que a ação pedagógica está interligada com a aprendizagem do professor, esta pode interferir na maneira como aquela será desenvolvida. Nesse sentido, faz-se importante que os princípios da Andragogia – já citados anteriormente – constituam o *corpus* dos saberes do professor formador dos docentes, para que este possa melhor “entender, explicar, planificar, e desenvolver a Formação de Professores” (GARCIA, 1999, p. 55).

3.4 O PROFESSOR FORMADOR DO PROFESSOR EM CONSTANTE FORMAÇÃO

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p. 58).

Percebe-se nas palavras de Freire (1991) que o professor não nasce com talento ou dom para exercer a profissão docente, sim com o desejo e a disposição de formar-se continuamente e autoavaliar-se constantemente. Nesse processo de formação contínua, a qualidade do desenvolvimento profissional dos professores pode ser o retrato da eficiência, tanto dos cursos de formação em que se inserem quanto do seu professor formador. Entende-

se por “professor formador” aquele envolvido “[...] nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes [...]” (MIZUKAMI, 2005 apud ANDRÉ, 2010, p. 127).

Placco e Souza (2015, p. 85) conferem ao professor formador as funções de desencadear as aprendizagens, provocar os movimentos metacognitivos e incentivar os processos de autoformação. Ele atua “como mediador e construtor de novos sentidos *para e com* o formando em qualquer processo de formação, tanto no momento da experiência como na reconstrução das experiências ao longo da vida” (p. 46). O papel do formador, nessa perspectiva, “se assemelha à tarefa do maestro em uma orquestra: de sua batuta sai o movimento e a energia para a coordenação do grupo e a expressão singular de cada músico, mas a obra sinfônica só ganha existência na manifestação do conjunto” (PLACCO; SOUZA, 2015, p. 46).

Além do *corpus* de conhecimentos adquiridos ao longo da vida e na formação inicial, os professores em serviço se apoderam, também, daqueles adquiridos na sua prática pedagógica. Reconhecer e aceitar esses saberes, assim como auxiliá-los a fazer uma conexão com os novos conhecimentos, traz harmonia e consonância à obra. Portanto, ensinar, na concepção de professor mediador, significa reconhecer e valorizar esse *corpus* de saberes, “auxiliando-os a articulá-los com o conhecimento novo, abrindo, acolhendo e propiciando novas sínteses” (PLACCO; SOUZA, 2015, p. 46). Afinal, como diz Freire (2014, p. 31), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”.

Tal situação convoca o professor formador a propiciar a expressão da subjetividade dos professores no processo de formação, pois assim estará promovendo mudanças no modo de o aluno/professor se perceber, perceber o outro e o grupo ao qual pertence. Nesse sentido, Imbernón (2010, p. 79) defende a ideia de que os espaços de formação devem aceitar a reivindicação da subjetividade dos professores, incorporando sua narrativa à sua formação,

[...] com processos baseados em uma relação não tanto objetiva, que valoriza os fatos sociais como coisas, e nem tanto subjetiva e espontânea, que valoriza o indivíduo, senão intersubjetiva, de relação com os outros, de alteridade [...] que permita complementar a identidade do sujeito docente com a identidade grupal (uma identidade colaborativa, não de processos competitivos).

Nesse sentido, “o autoconhecimento, o saber como se relaciona com os outros e com o conhecimento, possibilita novas significações para as atividades da formação e para a própria prática” (PLACCO; SOUZA, 2015, p. 47).

Nesse contexto, a subjetividade é compreendida como

Característica própria de cada um em permanente constituição, construída nas relações sociais, que permite à pessoa um modo próprio de funcionar, de agir, de pensar, de ser no mundo, modo que a faz atribuir significados e sentidos singulares às situações vividas. É o que faz cada um ser diferente do outro, diferença que tem origem nas significações atribuídas às experiências vividas, que por sua vez são produzidas no social. (PLACCO; SOUZA, 2015, p. 43).

O entendimento sobre a subjetividade tal qual exposto possibilita inferir que faz-se necessário respeitar a heterogeneidade e as diferenças individuais dos integrantes de um grupo em formação, visto que esse fenômeno “[...] é importante para compreender a docência atualmente, mais e mais confrontada com alunos heterogêneos quanto à sua proveniência social, cultural, étnica e econômica” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 258), situação evidenciada, inclusive, na formação de professores. Essa questão leva Tardif e Lessard (2013, p. 271) a citarem Dreeben (1970), o qual reconhece, na profissão docente, “um problema ético particular, que é o da equidade de tratamento a cada um em particular”. Este é, para Tardif e Lessard (2013, p. 271), o principal problema do trabalho docente: “lidar com coletividades atingindo os indivíduos que as compõem”. Na concepção dos autores, é no estilo de cada professor que pode ser encontrada, em parte, a solução para esse problema, pois cada um tem a

[...] sua própria maneira de distribuir sua atenção e gerir suas relações com o grupo e com os indivíduos que o compõem. Nesse sentido, ao considerar a subjetividade, o formador estará abandonando as certezas de uma única direção e acolhendo o “complexo, o diverso, o efêmero e a exceção, a contradição, o paradoxo [...] para o processo de formação. (PLACCO; SOUZA, 2015, p. 47).

Ao considerar a subjetividade na formação, é fundamental que o professor formador entenda que ensinar, além de ser um trabalho interativo, pressupõe uma ação em um ambiente complexo, o qual apresenta uma diversidade de realidades que perpassam aspectos físicos, psicológicos, biológicos, simbólicos, individuais e sociais (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 43). Desse modo, ensinar pressupõe uma atuação, ao mesmo tempo, individual e em grupo, implica educar e instruir, além de perseguir “fins imprecisos” (p. 79). Por outro lado, aprender envolve a aproximação do conhecimento apresentado e sua apropriação a partir da própria história individual, “em um processo de ressignificação que ocorre na interação com o grupo” (PLACCO; SOUZA, 2015, p. 46).

Nessa perspectiva, um dos fatores a ser considerado é o próprio ambiente onde ocorre a aprendizagem. Nesse sentido, Elkjaer (2013, p. 100) considera que, “na educação, o propósito é orientar o processo da experiência e torná-lo mais gratificante do que se o sujeito

fosse deixado por conta própria”. Nessa mesma linha de pensamento, Placco e Souza (2015, p. 47) acreditam que

[...] ambientes acolhedores podem facilitar e ampliar a expressão das experiências emocionais dos participantes, levando à superação de obstáculos e ao fortalecimento da confiança. Em um ambiente como este, é possível exercitar a crítica e a reflexão, explicitar os medos, os erros e as falhas tão comuns em qualquer atividade humana.

Subentende-se, nas palavras das autoras, que o próprio processo interativo é a ferramenta mobilizadora da promoção de ambientes acolhedores, uma vez que possibilita produzir conhecimento, trocar experiências e fortalecer a confiança no/do grupo. Conforme Placco e Souza (2015, p. 19), é na interação contínua e permanente entre fatores internos – desejo, interesse, necessidade, curiosidade, etc. – e externos – ajuda mútua, exigência de rigor, diversidade de campos de atuação, etc. – que o processo de aprendizagem se desenvolve. Ao professor formador, cabe conscientizar-se de tais fatores para, então, favorecer o processo de aprendizagem dos adultos professores.

Nesse ambiente interativo, portanto, o formador, ao compor o grupo, aprende sobre os professores e como eles pensam. Nesse processo, o formador “se modifica, se atualiza e se recompõe, porque ressignifica seu planejamento, seu modo de pensar, de sentir e de ser formador” (PLACCO; SOUZA, 2015, p. 19). É a partir desse cenário de mudanças que o formador percebe que o ensino-aprendizagem do adulto não acontece por uma única via. Desse modo, esse ambiente interativo sugere outro fator importante para a formação: o diálogo, intrinsecamente ligado à subjetividade. Placco e Souza (2015, p. 47) defendem a necessidade de o formador “cultivar o diálogo e incentivar a expressão de cada um, além de garantir espaço para essa expressão”. Como diz Freire (2014, p. 132), “ensinar exige disponibilidade para o diálogo”.

O parecer de Imbernón (2002, p. 63) sobre essa temática destaca aspectos relacionados à atuação do professor formador. Para o autor, a forma de trabalhar os conteúdos e os valores a eles associados vai constituir uma espécie de modelo para o futuro docente. Nesse sentido, é fundamental que se investiguem as práticas docentes do professor formador.

A questão do modelo da forma de ensinar é destacada nos estudos de Ronca (2005, p. 67). Seu estudo objetivou compreender como a relação mestre-modelo contribui para a constituição da identidade dos educandos. A autora compreende modelo como “uma fonte de inspiração, apoio ou parâmetro de recriação [que incentiva o aluno a] construir sua autonomia e a produzir pensamento original” (RONCA, 2005, p. 67). Conforme a autora, seguir o modelo não significa plagiar, mas inspirar-se para construir a própria autonomia e

criatividade. “A imitação instiga as pessoas a ultrapassarem os limites de suas próprias capacidades e a produzirem em maior abundância” (RONCA 2005, p. 68-69).

Na mesma linha de pensamento, os estudos de Garcia (1999) apresentam o conceito de “ideia-modelo”. Para versar sobre o assunto, o autor cita Joyce e Showers (1988), que trouxeram um grande contributo aos cursos de formação contínua, repercutindo, conseqüentemente, na atuação do formador. Para esses autores,

[...] qualquer tipo de apresentação teórica sobre um determinado conteúdo ou competência didáctica deve ser necessariamente exemplificado através de casos práticos que facilitem a demonstração, e podem servir aos professores como modelos em relação ao modo como se pratica ou executa uma competência ou estratégia didáctica. A demonstração pode ser realizada directamente, através de vídeos ou de casos. (Apud GARCIA, 1999, p. 179).

Conforme Garcia (1999), Joyce e Showers (1981) defendem a ideia de que, em cursos de formação contínua, os alunos/professores realizem a prática correspondente às competências a adquirir, sem menosprezar a teoria, pois esta servirá de guia para análise e discussão. Na visão do autor, ferramentas como vídeos, textos, mapas, pirâmides, fluxogramas, descrições de casos tornam-se imprescindíveis para a mobilização da “performance didáctica” (p. 180).

Na mesma linha de pensamento, Shulman (1986) observa a necessidade de professores formadores pensarem pedagogicamente a organização do conteúdo, proporcionando formas acessíveis à compreensão dos alunos/professores, uma vez que a forma de ensinar do formador pode ser adotada como modelo pelos alunos.

O contributo de Bolam (1988), citado por Garcia (1999, p. 181), se refere ao tipo de atividade. O autor identifica que as atividades de desenvolvimento profissional com maiores probabilidades de serem colocadas em prática e propor mudanças no ensino são as desenvolvidas de forma prática e as que utilizam diversas ferramentas, como as citadas anteriormente.

Por fim, o contributo de Wallace (1990), apresentado também por Garcia (1999, p. 181), se refere ao plano de curso. Para o autor, um curso se torna mais eficaz quando o seu plano é elaborado a partir das expectativas, necessidades e desejos dos professores em formação, o que possibilita dar-lhe flexibilidade, modificando-o ainda no processo da formação.

De acordo com as considerações dos autores ora apresentadas, percebe-se a importância de cursos de formação cujas ações estejam voltadas aos processos e conteúdos da e para a prática que levam os docentes a aprender a ensinar. O contexto recorrido indica que

o processo que envolve a formação de professores está impregnado de uma diversidade de aspectos que devem ser considerados pelo professor formador. A integração de tais atributos vislumbra uma formação plena, digna de alunos que refletem, que questionam, que interagem, que utilizam a criatividade, que constroem conhecimentos com os pares, que se inserem como sujeitos da aprendizagem e que dão significados às aprendizagens que levarão por toda a vida.

A formação de professores é um campo teórico rico para pensar e avaliar os processos de formação continuada. Refletir sobre a prática é um ato rotineiro, porém, transformado sob um olhar investigativo e problematizador. Nessa perspectiva, ao propor refletir sobre as possibilidades e desafios do curso VM para o ensino e a aprendizagem musical dos professores da Educação Básica da SEDF, estarei problematizando o curso e investigando seus conteúdos, suas atividades e sua proposta. Para tanto, a pesquisa-ação se mostra um método de pesquisa pertinente para responder aos objetivos pretendidos. No capítulo seguinte, apresento a metodologia desta pesquisa.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

4.1 A PESQUISA-AÇÃO E A ABORDAGEM QUALITATIVA

A pesquisa educacional tem-se voltado para a valorização de temáticas relacionadas a questão pessoais, culturais, organizacionais e políticas (BRESLER, 2007).

Essa valorização representa um novo olhar direcionado ao fenômeno educacional, com foco no professor e seus alunos, seus pensamentos e suas ações. Essas temáticas estão dentro do escopo dos estudos qualitativos. A abordagem qualitativa apresenta características específicas, como destacam Bresler (2007) e Stake (2011): é situacional, pois é direcionada às atividades em contextos únicos, descritos em detalhes; está ligada ao modo holístico de abordar a realidade; é interpretativa, uma vez que as descobertas são frutos de interações entre o pesquisador e os sujeitos, em que aquele busca capturar as percepções deste; é experiencial, porque é empírica e está direcionada ao campo; é personalística, pois procura compreender as percepções individuais e honra a diversidade.

Tais características levam pesquisadores qualitativos a se interessarem pelos significados e sentidos que os sujeitos dão às suas experiências para que possam, como afirma Stake (2011, p. 42), “interpretá-las, reconhecer seus contextos, desvendar os diversos significados e compartilhar um relato experiencial, naturalístico, para que os leitores possam participar da mesma reflexão”.

Compreender uma situação específica e construir uma memória experiencial mais clara são, segundo Stake (2011) e Bresler (2007), alguns objetivos da pesquisa qualitativa. No entanto, Stake (2011) alerta para as críticas que uma pesquisa experiencial pode receber por não ser considerada, por algumas pessoas, como pesquisa genuína. Nesse sentido, o autor argumenta:

Por que tornar a percepção profissional mais complexa é tão diferente de criar ciência? A pesquisa experiencial pode ajudar um profissional a reconsiderar, durante sua ação, o que mais precisa de sua atenção. Uma experiência nova muda a intuição. [...] Os profissionais precisam de razão e de intuição, de pensamento ‘criterioso’ e de pensamento experiencial. (STAKE, 2011, p. 76).

O autor compreende que, na pesquisa experiencial, os valores dos indivíduos são levados em consideração e as descobertas são reveladas pela análise baseada nas experiências pessoais e no próprio local de trabalho. Diante disso, Stake (2011) elege como melhor

pesquisa qualitativa aquela que investiga “como as coisas acontecem, como as coisas estão funcionando” (p. 74).

Neste estudo, como investigadora educacional, parto da minha experiência como formadora para refletir e analisar as possibilidades e os desafios do curso VM para o ensino e a aprendizagem musical dos professores da Educação Básica da SEDF. Assim, os objetivos desta investigação orientam a opção metodológica pela pesquisa-ação. Esta envolve uma pesquisa sobre e a partir da minha prática como formadora de professores, na qual os professores/cursistas e eu somos sujeitos desse processo.

Por se tratar de uma formação continuada de professores em serviço, as suas experiências e os seus relatos fazem parte da pesquisa no processo formativo. Nessa perspectiva, formação e ação docente se complementam para desvelar como as coisas estão funcionando no VM. Dessa forma, esta pesquisa, baseada na prática, apontará a partir da ação reflexões sobre e para a formação musical de professores da Educação Básica, considerando os sujeitos, o contexto, a interação, as concepções, as ideias, os saberes dos professores/cursistas e as nossas ações.

4.2 A PESQUISA-AÇÃO COMO AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO

Um estudo sobre o próprio local [de trabalho] é característico da pesquisa do doutorado profissional [...]. O conhecimento profissional se sobrepõe, mas é diferente do conhecimento científico [...] espera-se que o valor seja mais para uma prática profissional específica do que para a ciência. Os cientistas tentam descobrir o que é verdade de modo geral. Os profissionais tentam descobrir o que é verdade sobre [...] salas de aulas [...] (STAKE, 2011, p. 180, 23, 181, 27).

Stake (2011), na epígrafe, valoriza a prática profissional como fonte de produção de um conhecimento que nasce da realidade de um profissional que pretende compreender a própria realidade. O doutorado profissional, assim como o mestrado profissional, possibilita refletir sobre inquietações, problemas e resultados das ações dos profissionais da educação.

Apesar de a maioria dos autores atribuir a origem do termo pesquisa-ação aos estudos realizados por Kurt Lewin (IMBERNÓN, 2011), Imbernón (2011) e Tripp (2005) ressaltam que, para alguns investigadores educacionais, o conceito de pesquisa-ação se aproxima do conceito de “reflexão” utilizado, anteriormente, por Dewey (ROGERS apud TRIPP, 2005).

Aparentemente, essa aproximação se relaciona com o movimento contínuo e em espiral do pensamento reflexivo, o que é uma característica da investigação educacional e de outras modalidades de pesquisa. Portanto, como discute Tripp (2005), precisar a origem e as

características da pesquisa-ação não é uma tarefa simples, pois envolve identificar procedimentos e práticas que, muitas vezes, são compartilhadas por outros métodos de pesquisa.

Quanto à definição de “pesquisa-ação”, Tripp (2005, p. 445) afirma ser tarefa difícil, por se tratar, aparentemente, de um processo tão natural, mas que se apresenta, sob muitos aspectos, distinto. Além disso, o pesquisador destaca que a literatura reconhece diversos tipos de investigação-ação desenvolvidos em diferentes campos de aplicação, motivo pelo qual passou a ser descrita como “uma família de atividades” (GRUNDY; KEMMIS, 1982, apud TRIPP, 2005). Para Tripp (2005, p.445-446) investigação-ação é um termo genérico usado para qualquer processo cíclico para aprimorar a prática que oscile, sistematicamente, entre o agir no campo da prática e o investigar a respeito dela. A pesquisa-ação, na sua visão, é um dos tipos de investigação-ação. Assim, esse autor arrisca uma definição mais restrita: “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (p. 447). De maneira semelhante, Stake (2011) considera a pesquisa-ação um método especial, pois se trata de um estudo de uma ação que se deseja aprimorar, desenvolvido pelos responsáveis pela ação. Partindo das definições dos autores, portanto, é possível reconhecer que, quando o campo de aplicação da pesquisa-ação é a educação, ela pode operar como estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, aos quais é facultado usar a pesquisa para melhorar sua prática.

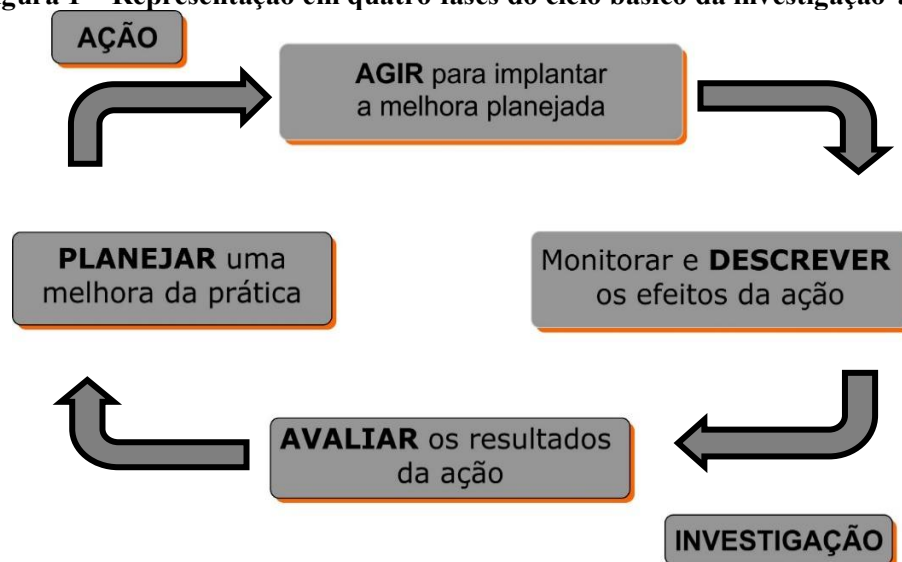
Em relação à terminologia, Tripp (2005) se refere à “pesquisa-ação” como “uma versão da investigação-ação que atende claramente aos critérios da pesquisa acadêmica”, na qual se empregam técnicas para “informar o planejamento e a avaliação das melhoras obtidas” (p. 463). Segundo ele, embora a pesquisa-ação problematize situações do cotidiano e se desenvolva com rigor científico, ela apresenta características singulares que a aproximam e a diferenciam da prática reflexiva rotineira e da pesquisa científica tradicional voltada para formulação teórica. Isto quer dizer que a pesquisa-ação envolve a vivência no campo sem prescindir do olhar investigativo da ciência, ou seja, requer ação da prática e da pesquisa. Ao comparar a pesquisa-ação com a prática rotineira e com a pesquisa científica, Tripp (2005, p. 447) a caracteriza como uma prática inovadora, contínua, proativa estrategicamente, participativa, intervencionista, problematizadora, deliberada, documentada, baseada na compreensão e cujos resultados são disseminados entre os pares e no contexto da prática. Segundo a interpretação do autor, a prática rotineira que é habitual se torna inovadora após um trabalho reflexivo contínuo. Ela é participativa porque insere os que estão envolvidos, e é

colaborativa no seu modo de trabalhar. A problematização está relacionada à forma de analisar a situação a ser investigada, o que a torna mais contextualizada do que a pesquisa científica tradicional. A deliberação na pesquisa-ação ocorre a partir de um julgamento profissional, pois as escolhas e os procedimentos de pesquisas nascem da prática. Nesse sentido, produz-se uma nova compreensão da realidade.

A pesquisa-ação, portanto, possibilita um planejamento flexível que, segundo Tripp (2005) e Thiollent (2003, p. 47), desobriga o pesquisador a seguir um plano fixo e predeterminado, ou em suas palavras, “[...] uma série de fases rigidamente ordenadas. Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica [do pesquisador em relação à] situação investigada.” Porém, considera-se a necessidade de um plano de ação em um modelo que sintetize, como orienta Tripp (2005), o processo investigativo em espiral. Esse formato básico está presente em vários tipos de investigação-ação: planejar, agir, descrever e avaliar.

Nesse movimento em espiral, o ciclo se inicia com a identificação de um problema, não somente pelo pesquisador, mas pelo grupo ou pelo pesquisador na mediação de um grupo. Planeja-se, então, como solucionar o problema, por meio de uma ação. Implementa-se o planejamento, monitorando-o e avaliando a sua eficácia. Essa dinâmica pode ser representada pelo esquema da figura 1:

Figura 1 – Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação



Fonte: Tripp (2005, p. 446).

O movimento das quatro fases do ciclo básico da investigação-ação, apresentadas por Tripp (2005), envolve o ato de refletir sobre a ação para planejar uma nova ação. Esse

movimento conduz a um processo avaliativo que, por sua vez, gera a conscientização – elemento fundamental para uma investigação educacional segundo o método da pesquisa-ação.

Conforme Thiollent (2003), a pesquisa-ação demonstra ser uma eficiente orientação metodológica no contexto educacional, à medida que “[...] assegura aos pesquisadores em educação condições para produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo [e] transformações mais abrangentes” (p. 75). Poderosa ferramenta de formação, a pesquisa-ação é um método que, conforme Imbernón (2011), possibilita refletir sobre o que se faz e, dessa forma, conhecer mais intensamente a própria prática. Na mesma linha de pensamento, Tripp (2005) a considera ferramenta aceleradora do modo habitual de aprender com a experiência; todos nós aprendemos com a experiência, de forma natural, mas a pesquisa-ação é um modo de sistematizar esse fazer no grupo de forma colaborativa e participativa. Nas palavras do autor:

[...] todos nós planejamos nossas ações, mas podemos fazê-lo mais deliberadamente, imaginativamente, e com uma compreensão melhor da situação;
 [...] todos nós agimos, mas podemos experimentar mais, confiar menos em hábitos estabelecidos, e agir mais responsabilmente;
 [...] todos nós observamos o que acontece, mas podemos obter mais dados e de melhor qualidade, podemos obter mais feedback de outras pessoas diferentes, e podemos fazer isso de maneira mais sistemática;
 [...] todos nós pensamos sobre o que aconteceu, mas também podemos melhorar nossa reflexão, questionar nossas ideias sobre o que é importante e ir mais fundo e mais criticamente nas coisas;
 [...] todos nós aprendemos com a experiência, mas podemos também registrar o que aprendemos a fim de esclarecê-lo, disseminá-lo entre os colegas e acrescentá-lo ao estoque de conhecimento profissional sobre a docência. (TRIPP, 1996 apud TRIPP, 2005, p. 462).

Conforme afirma Tripp, na prática rotineira, todos nós planejamos nossas ações, agimos, observamos, pensamos e aprendemos com a experiência, no entanto, a pesquisa-ação pode melhorar a experiência aprendida de forma natural por meio da sistematização e procedimentos científicos.

No contexto da pesquisa-ação, é importante, ainda, delimitar o papel do pesquisador e dos sujeitos envolvidos no processo. Em relação à participação dos professores no curso, eu os percebo como cooperadores desta pesquisa. A cooperação ocorre quando “a pessoa que coopera trabalha como parceiro sob muitos aspectos (uma vez que é regularmente consultado), mas num projeto que sempre ‘pertence’ ao pesquisador” (TRIPP, 2005, p. 454). Dessa forma, reconheço-me como uma pesquisadora que se identifica como observadora participante e mediadora da aprendizagem. Além de sujeitos desta pesquisa, os

professores/cursistas cooperam com as suas ações, narrativas, opiniões e reflexões. Estes são elementos fundamentais para avaliar, orientar ou decidir “que rumo tomar” no processo de reflexão sobre o curso VM. Assim, pesquisadora e professores/cursistas são parceiros no processo de compreensão das ações formativas do curso. Esse processo me remete a Thiollent (2003, p. 16), pois, para o autor, o próprio processo de aprendizagem que ocorre na prática estimula a produção de conhecimento e a conscientização sobre as ações realizadas. Nesse sentido, o autor reitera que “[...] o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada”, fato que denota aumentar o conhecimento ou a conscientização dos envolvidos. A conscientização induz à avaliação.

Avaliar, para Stake (2011), significa buscar qualidade. A avaliação expressa a tomada de consciência para transformar as ações, o que possibilita considerar que não há conscientização sem o ato ação-reflexão. Nesse sentido, Freire (1980, p. 26) alega que, “quanto mais conscientização, mais se ‘desvela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo”. Dessa forma, a pesquisa-ação remete a uma autoavaliação que possibilita, segundo Imbernón (2011), revelar qual é realmente a situação do professor e qual deveria ser. Enfim, “só descobrimos a natureza de algumas coisas quando tentamos mudá-las” (TRIPP, 2005, p. 450), ainda que, como diz Thiollent (2003), essas transformações não sejam as que desejaríamos que fossem.

Essas considerações, atreladas aos objetivos da presente pesquisa, reiteram a pertinência da pesquisa-ação como método de investigação e reflexão sobre minha prática de formação de professores, uma vez que o curso em questão, objeto desta pesquisa, ocorre desde 2011, com propostas e objetivos que se renovam e se reconstróem constantemente, em virtude das contribuições da experiência e da diversidade de seus participantes.

4.3 OBJETO DE ESTUDO: O CURSO “VIVÊNCIAS COM A MUSICALIZAÇÃO”

O objeto de estudo da presente pesquisa é o curso de formação continuada VM promovido pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), cuja ação formativa vai ao encontro da Lei Federal 11.769/2008 e da Portaria Distrital 132/2014.

O curso prioriza as vivências musicais dos alunos por meio de atividades práticas e visa promover a formação musical do professor atuante na Educação Básica para que possa adquirir habilidades musicais e, assim, se aperfeiçoar e atuar com a música no seu contexto educacional, considerando as suas possibilidades e os desafios dessa formação.

4.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa são os professores que atuam nas diversas modalidades da Educação Básica da SEDF. Eles estão identificados por “professores/cursistas” para diferenciá-los dos professores da SEDF, de um modo geral. Inscreveram-se no curso de acordo com a oferta nas turmas A ou B. Com exceção de uma professora/cursista, cujo nome fictício será Margarida, todos concordaram com a utilização de seu próprio nome.

Os professores/cursistas participaram da pesquisa em forma de cooperação; segundo Tripp (2005, p. 454), dessa forma, a pesquisa-ação funciona melhor, porque “os efeitos da prática de um indivíduo isolado sobre uma organização jamais se limitam àquele indivíduo”. No ambiente do curso, todos tiveram o seu momento de protagonismo, uma vez que, na pesquisa-ação, “o principal ator é quem faz ou quem está efetivamente interessado na ação” (THIOLLENT, 2003, p. 70).

Os professores/cursistas cooperadores desta pesquisa são apresentados nos quadros 1 e 2, a seguir:

Quadro 1 – Os sujeitos da pesquisa – Grupo A

Grupo A		
Nomes	Tempo de serviço	faixa etária
1. Adriano	06 anos	39 anos
2. Ana Kelly	05 anos	27 anos
3. Andreia	18 anos	42 anos
4. Carlos	10 anos	40 anos
5. Cláudia N.	20 anos	43 anos
6. Cláudia Z.	18 anos	42 anos
7. Eliane	19 anos	48 anos
8. Ivana	23 anos	42 anos
9. Kassandra	15 anos	42 anos
10. Mauro	04 anos	32 anos
11. Natan	02 anos	41 anos
12. Patrícia	16 anos	37 anos
13. Maria Rita	05 anos	54 anos
14. Telma	30 anos	49 anos
15. Terezinha	16 anos	58 anos
16. Vilma	17 anos	53 anos

Fonte: WhatsApp e Q1, 2015.

Quadro 2 – Os sujeitos da pesquisa – Grupo B

Grupo B		
Nomes	Tempo de serviço	faixa etária
1. Alessandra	12 anos	42 anos
2. Amaíza	02 anos	53 anos
3. David	02 anos	29 anos
4. Diego	02 anos	31 anos
5. Idneide	20 anos	42 anos
6. João	06 anos	34 anos
7. Kaká	13 anos	38 anos
8. Marcela	04 anos	30 anos
9. Margarida	13 anos	40 anos
10. Maria	31 anos	55 anos
11. Merina	18 anos	44 anos
12. Regiane	06 anos	31 anos
13. Romina	27 anos	46 anos
14. Rosi	15 anos	43 anos

Fonte: WhatsApp e Q1, 2015.

4.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E FONTES DA PESQUISA

Com o intuito de refletir e melhor analisar as possibilidades e os desafios do curso VM para o ensino e a aprendizagem musical dos professores em formação; apresentar os princípios, a estrutura e os participantes do curso VM; analisar os resultados obtidos pelos professores em relação às temáticas e atividades desenvolvidas no curso; conhecer suas impressões e opiniões sobre o curso e suas atividades; conhecer as contribuições do curso VM para a prática docente dos professores/cursistas – este estudo utilizou basicamente três técnicas de coleta de dados: questionários, documentos e observação participante.

Os questionários foram aplicados em quatro momentos do curso, com características diferenciadas:

- 1) questionário 1/ Q1: ficha perfil;
- 2) questionário 2/ Q2: opinião dos professores sobre o curso;
- 3) questionário 3/ Q3: avaliação processual do curso, via EAPE;
- 4) questionário 4/ Q4: avaliação final do curso, via EAPE.

Os documentos produzidos no curso se referem aos textos e produtos gerados pelos professores/cursistas; envolveram

- a) interação no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA);
- b) interação no WhatsApp;
- c) resultados e produtos dos eixos temáticos Criação Musical, Voz, Sonoplastia, Prática Instrumental.

A observação participante se refere às observações que ocorreram de forma natural e participativa. Elas estão relacionadas com os eixos temáticos e as atividades desenvolvidas no curso. Não foi elaborado um roteiro de observação, porém foi gerado um diário de campo a partir das observações das atividades desenvolvidas nas aulas.

Todos esses instrumentos serão detalhados a seguir.

4.5.1 Q1: ficha perfil

A ficha perfil é um instrumento de coleta de dados elaborado pela EAPE. Ela é disponibilizada no AVA do curso em que o professor/cursista se inscreveu. Esse instrumento gerou os primeiros dados para esta pesquisa. Trata-se de um questionário com questões fechadas, que visa colher informações sobre o perfil dos professores: naturalidade, faixa etária, formação profissional, local de atuação, função que exerce, situação funcional, componente curricular e série/ano com que atua, tempo como professor em outros estados ou em escolas particulares, sua Coordenação Regional de Ensino.

4.5.2 Q2: opinião dos professores sobre o curso

O texto desse questionário foi elaborado com questões fechadas e abertas.

As questões fechadas, no formato de múltipla escolha. Elas apresentaram dados quanto à expectativa dos professores com o curso, sua opinião sobre as temáticas propostas no plano de curso, as atividades desenvolvidas no curso e o uso do WhatsApp como recurso didático.

Quanto às questões abertas, as orientações de Bauer e Gaskell (2002) são de que se apresente um texto introdutório para estimular a memória dos sujeitos. Nesta pesquisa, os professores foram estimulados em relação às atividades vivenciadas nas aulas e no AVA. As questões nesse formato são, de acordo com os autores, “um tipo de ‘microentrevista’ sobre um objeto específico” (p. 416). Os objetivos da pesquisa orientaram a elaboração das

questões. Nesse sentido, elas tiveram como intenção obter um *feedback* dos professores/cursistas em relação 1) às suas expectativas de aprendizagem, antes e durante o curso; 2) aos eixos temáticos; 3) às atividades até então vivenciadas no curso; 4) à reorganização do planejamento temático para o segundo semestre; 5) à diversidade de formação e atuação dos componentes do grupo; 6) aos fóruns de discussão; 7) à utilização do WhatsApp como instrumento de aprendizagem; 8) ao material de apoio inserido no AVA/Moodle, inclusive a apostila temática (Apêndice A).

O Q2 foi aplicado no final da primeira etapa do curso, no meio do semestre, antes das férias de julho. Ele foi elaborado no Google Drive e o *link* gerado pelo programa foi encaminhado via *e-mail* para os professores.

Esse instrumento gerou um retorno de 100% de resposta dos participantes do curso.

4.5.3 Q3: avaliação processual e Q4: avaliação final do curso

As avaliações processuais e finais fazem parte da Avaliação Institucional da EAPE, compreendem a avaliação dos cursos e dos demais processos realizados pela escola de formação. De acordo com as avaliações processuais e finais dos cursos passados, o atual curso, VM, se reestruturou com a carga horária de 180 (cento e oitenta) horas.

O instrumento utilizado pelas avaliações é um questionário editado com perguntas fechadas e abertas, disponibilizado no site da EAPE, que deve ser preenchido em prazo determinado pela instituição para que os professores/cursistas possam adquirir o certificado do curso.

A enquete da avaliação processual foi encerrada em 19 de julho de 2015, às 23h55min; e a enquete da avaliação final, em 29 de dezembro de 2015, às 23h55min.

A estrutura desse instrumento apresenta os seguintes títulos: 1) Autoavaliação; 2) Avaliação do Formador; 3) Organização do Trabalho Pedagógico; 4) O curso está contribuindo para a melhoria do trabalho que você desenvolve? Comente sua resposta; 5) Espaço Físico; 6) Há sugestões para a melhoria do curso? Quais? (Anexo A). As respostas tanto do Q2 quanto do Q3 foram disponibilizadas no AVA do curso VM e são de acesso exclusivo do formador.

Os dados colhidos por essa técnica possibilitaram conhecer as impressões e opiniões dos professores/cursistas sobre o curso e suas atividades, e avaliar as contribuições do curso VM para a prática docente dos professores/cursistas.

Essas fontes também geraram dados de 100% das respostas dos professores/cursistas.

4.5.4 Documentos produzidos no curso

O *corpus* documental desta pesquisa apresenta diferentes naturezas, no entanto todos os documentos estão contidos em três blocos: 1) interação no AVA; 2) interação no WhatsApp; 3) eixos temáticos Criação Musical, Voz, Sonoplastia e Prática Instrumental.

1) Interação no AVA – este bloco é constituído por registros escritos em fóruns referentes a reflexões de textos, atividades e à aprendizagem no curso; e por registros e vídeos referentes às socializações de materiais didáticos e experiências dos professores/cursistas (Apêndice B). Esses registros são denominados documentos pessoais. Plummer (1983), Taylor e Bogdan (1984), citados por Bogdan e Biklen (1994, p. 177), reconhecem como documentos pessoais “qualquer narrativa feita na primeira pessoa que descreva as ações, experiências e crenças do indivíduo”, ou seja, o documento pessoal tem caráter tanto descritivo quanto reflexivo. Ainda Bogdan e Biklen (1994) recorrem a Allport (1942) para compreender o critério utilizado pelo autor para chamar o material escrito de “documentos pessoais”; concluem que ele os reconhece como documentos autorreveladores da visão que a pessoa tem sobre as suas experiências, ou seja, “constituem uma evidência sobre como os participantes da pesquisa interpretam suas ações e revelam os significados que os sujeitos conferem a elas” (AZEVEDO, 2007, p. 117).

Foi possível observar nessa fonte de dados as opiniões e sugestões para o curso VM.

2) Interação no WhatsApp – este bloco é constituído de depoimentos escritos, vídeos e fotos, também denominados documentos pessoais. Os registros escritos correspondem ao processo de composição da paródia; e às manifestações espontâneas sobre as atividades de horas indiretas, como apreciação de filmes, construção de instrumentos e leitura de textos. Outro documento pessoal gerado pelo WhatsApp corresponde às análises e discussões de atividades desenvolvidas nos espaços de atuação dos professores/cursistas e postadas no grupo. Essa fonte de dados me possibilitou avaliar as contribuições do curso VM para as suas práticas docentes, assim como conhecer as impressões e opiniões sobre o curso e suas atividades.

3) Eixos temáticos - a) Criação Musical; b) Voz; c) Sonoplastia e d) Prática Instrumental. Os documentos originados nesse bloco correspondem às criações musicais e às aprendizagens referentes a cada temática. O plano de curso é constituído de oito eixos, no entanto, devido a essa abrangência, foi necessário selecionar, dentre as temáticas, as que

seriam contempladas na análise desta pesquisa. O critério utilizado para a escolha está relacionado à quantidade de documentos gerados e às minhas observações. O desenvolvimento natural das atividades referentes aos eixos temáticos possibilitou refletir as possibilidades e desafios do curso VM para a aprendizagem musical dos professores em formação; analisar os resultados obtidos pelos professores em relação às temáticas e atividades desenvolvidas no curso; conhecer suas impressões e opiniões sobre o curso e suas atividades.

4.5.4.1 A interação no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA/Moodle

A EAPE possibilita utilizar o AVA para preencher parte da carga horária de um curso. Para tal, requer interesse e habilidade do formador. O curso VM de 2015 dispôs de 42h no AVA. Este gerou documentos pessoais que compõem o *corpus* documental da presente pesquisa. O ambiente virtual foi usado como espaço de aprendizagem e funcionou paralelamente ao ambiente presencial do curso. As atividades no AVA estiveram interligadas com vídeos, gravações, fotos, socializações e reflexões. De acordo com Kenski (2003), “as características de interatividade existentes nesses espaços garantem a interação [...] permanente entre os seus usuários” (p. 7).

No curso, esse ambiente possibilitou a colaboração entre os professores/cursistas envolvidos no processo de aprendizagem. Uns mais comprometidos do que outros, no entanto todos expressaram as suas opiniões e registraram as suas reflexões.

Na visão de Kenski (2003, p. 8), adotar os ambientes virtuais de aprendizagem significa estar preparado para uma nova pedagogia, cuja metodologia tenha como pressuposto a cooperação e a participação intensa de todos os envolvidos, num clima de aprendizagem que motive os alunos para a expressão de suas opiniões, ou seja, é pensar em “uma nova educação que proporcione constantes desafios, que possam ser superados a partir do trabalho coletivo e da troca de informações e opiniões”.

Os documentos pessoais gerados no AVA são a) as socializações das experiências; b) os debates nos fóruns; c) as reflexões referentes ao fórum Voz; f) as socializações dos saberes e das experiências manifestados durante os encontros presenciais; d) o depoimento e a postagem da música que marcou uma passagem das suas vidas; e) o depoimento final: “Eu, antes e depois do curso ‘Vivências com a Musicalização’”. Este último possibilitou 1) avaliar o grau de (in)satisfação dos professores com o curso; 2) averiguar sugestões para a melhoria do curso; 3) constatar a efetividade da formação para o desenvolvimento pessoal e

profissional; 4) avaliar a contribuição da interação do grupo e da dinâmica do curso para a mobilização da aprendizagem; 5) evidenciar mudanças de concepções quanto à possibilidade de atuação com a música no contexto profissional do professor/cursista.

4.5.4.2 A interação no WhatsApp

O WhatsApp é um aplicativo multiplataforma que permite enviar mensagens ilimitadas com imagens, vídeos e áudio, pelo celular, gratuitamente. Ainda, possibilita fazer *backup* do conteúdo postado nos grupos. Segundo Oliveira e colaboradores (2014), seus usuários podem criar grupos de até 50 (cinquenta) participantes.

No curso, os professores/cursistas foram consultados, no primeiro encontro, para averiguar se tinham acesso ao WhatsApp. Apenas um professor do grupo A disse que não, mas não se opôs à criação de um grupo. As atividades foram encaminhadas para ele via *e-mail*.

Diante disso, os grupos A e B foram criados. Inicialmente, os professores foram autorizados a filmar as atividades e gravar as melodias das canções; estas possibilitariam a memorização das melodias não conhecidas e os ajudariam a cantar afinados, aquelas ajudariam a recordar as atividades que necessitavam de memorização, além de registrar as intervenções práticas dos colegas do grupo. No entanto, com o passar do tempo, essa ferramenta passou a funcionar como um aplicativo de comunicação didático-pedagógica e promoveu a interação e aprendizagem colaborativa do grupo, ou seja, funcionou como estratégia para manter o grupo conectado para 1) discussões teóricas; 2) trocas de ideias de aulas; 3) exemplos, modelos e orientações sobre as atividades de horas indiretas; 4) divulgação de eventos artísticos; 5) compartilhamento das atividades musicais desenvolvidas no curso e nos seus espaços profissionais; 6) apreciação de áudios por mim encaminhados; 7) apreciação das melodias por mim gravadas no piano, para familiarizar o ouvido e facilitar a aprendizagem da flauta “de ouvido”; 8) encaminhamento de fotos de partituras; 9) familiarização com a música clássica; 10) conhecimento de novos instrumentos musicais; 11) compartilhamento de aplicativos que reforçavam a aprendizagem de posições na flauta doce contralto, vídeos com aquecimentos vocais, etc.

O WhatsApp como possibilidade de ensino e aprendizagem é denominado, segundo Laouris e Eteokleous (2005), citado por Oliveira e colaboradores (2014), de “aprendizagem móvel” ou *M-Learning (Mobile Learning)*. Sua utilização pode ocorrer dentro e fora da sala de aula. Na concepção de Oliveira e colaboradores (2014, p. 3483), “atualmente existe uma

grande flexibilidade e facilidade para uso de tecnologias móveis, aumentando assim o uso do M-Learning como ferramenta de ensino”. Nesse sentido, a vantagem do uso do WhatsApp como ferramenta de aprendizagem é a de que o estudante pode aprender em outros espaços, além do espaço formal de educação; e como ferramenta de ensino, a de que os professores podem se manter mais próximos aos alunos, interagindo ou monitorando as atividades.

No curso, o WhatsApp também possibilitou coletar registros pessoais significativos para a presente pesquisa e deu abertura para interpretar 1) problemas vocais; 2) dificuldades de afinação; 3) o gosto musical; 4) as lembranças de vivências musicais no contexto social, familiar e profissional dos professores; 5) as aulas desenvolvidas pelos professores no contexto educacional em que atuam; 6) as dúvidas dos professores para os planejamentos de atividades musicais; 7) as respostas às atividades de escuta musical; 8) a transformação do trato vocal; 9) o desenvolvimento musical durante a produção da paródia; 10) as opiniões e reflexões sobre os filmes sugeridos; 11) o envolvimento dos professores com eventos culturais.

4.5.4.3 Eixo temático Criação Musical: paródia²³

A paródia, uma das atividades do eixo temático Criação Musical, foi um dos produtos musicais analisados que possibilitou recolher dados em três momentos: no processo de criação, na apresentação em sala de aula e na postagem no AVA. Assim, o conjunto que compõe a sua análise é formado por 1) relatos e dúvidas ocorridos durante os encontros; 2) a criação musical envolvendo a elaboração da letra e a escolha da música de referência; 3) a sua gravação, apenas a mim encaminhada, via WhatsApp, para análise e orientação; 4) as letras das paródias, as suas gravações e os vídeos disponibilizados no fórum Paródia do AVA; 5) registro escrito sobre o processo de criação da paródia encaminhado por *e-mail*.

4.5.4.4 Eixo temático Voz

Esse foi o eixo temático mais explorado durante o curso. Diversas atividades envolveram a temática. O conjunto de dados para análise foi constituído de observação da performance vocal durante os encontros e dos seguintes documentos pessoais: 1) fórum Voz

²³ A paródia, nesta dissertação, é compreendida como criação musical a partir do conceito de intertextualidade. Para compreender o conceito e se aprofundar no tema, consulte Azevedo (2004).

do AVA, 2) depoimento final “Eu, antes e depois do curso ‘Vivências com a Musicalização’” no AVA e 3) Q2.

Por meio desse eixo temático, foi possível interpretar as seguintes questões: 1) a qualidade vocal dos professores; 2) o desenvolvimento da performance vocal; 3) a (in)segurança com a prática do canto; 4) a afinação vocal; 5) a conscientização quanto à importância da higiene vocal; 6) o reconhecimento como profissionais da voz; 7) o prazer gerado por cantarem em grupo e perceberem que poderiam cantar em diversas vozes.

4.5.4.5 Eixo temático Sonoplastia

Os dados referentes a esse eixo temático foram gerados a partir de 1) atividades de horas indiretas: construção de instrumentos e apreciação do filme *Vermelho como o Céu*; 2) documentos pessoais do fórum Reflexões; 3) Q2; 4) produção musical no curso.

Esse eixo musical possibilitou interpretar 1) a reação e reflexão dos professores com a apreciação do filme *Vermelho como o Céu*; 2) o envolvimento com a confecção, criação de adaptação de instrumentos musicais; 3) o envolvimento com a exploração dos sons; 4) o manuseio dos instrumentos construídos e dos disponibilizados nas aulas; 5) a possibilidade de atuação pedagógico-musical com o tema sonoplastia; 6) a capacidade de criação sobre o tema; 7) a (in)segurança para trabalhar com o tema; 8) a mudança de postura e concepção sobre a Educação Musical na Educação Básica.

4.5.4.6 Eixo temático Prática Instrumental: flauta doce contralto

Os dados coletados para analisar esse eixo foram baseados 1) na performance no curso; 2) nas observações sobre a aprendizagem musical dos professores/cursistas; 3) no Q2; 4) no depoimento final contido no AVA.

Os dados desvelados possibilitaram refletir sobre 1) a importância da aprendizagem de um instrumento musical no curso; 2) as possibilidades de aprendizagem musical com um grupo diversificado; 3) a potencialidade da aprendizagem instrumental em grupo, no qual os mais “habilidosos” estimulam os professores com maiores dificuldades; 4) a forma colaborativa de compartilhar aprendizagens entre adultos; 5) as vantagens trazidas por experiências musicais anteriores, mesmo informais, à aprendizagem; 6) o potencial desse tipo de atividade para instigar a aprendizagem autônoma; 7) a necessidade de criar diferentes estratégias para fomentar a aprendizagem de um grupo heterogêneo.

4.5.5 A observação participante

A observação participante é, segundo Stake (2011, p. 107), uma forma ativa de observação, em que “o pesquisador se junta à atividade como participante, não apenas para se aproximar dos outros participantes, mas para tentar aprender algo com a experiência que eles têm”. Fazer um registro preciso do que está acontecendo ou se preocupar em realizar a observação perfeita nem sempre são os melhores procedimentos para coletar os dados por meio dessa técnica. O mais importante é “saber qual é o acontecimento, enxergá-lo, ouvi-lo, tentar compreendê-lo” (p. 107).

No curso VM, as minhas observações emergiram em diversos momentos: 1) no desenvolvimento das atividades práticas derivadas dos eixos temáticos; 2) nas atividades desenvolvidas pelos professores/cursistas, no curso e no seu espaço de atuação; 3) nas discussões/reflexões dos textos lidos nas horas indiretas; 4) nas novas ideias que surgiam para adaptar alguma atividade vivenciada; 5) nas novas estratégias utilizadas pelo grupo.

As minhas observações possibilitaram decidir quais eixos temáticos iriam constar nos documentos para análise.

A observação participante possibilitou dialogar com os objetivos desta pesquisa durante todo o processo do curso VM. No entanto, para alcançar tais objetivos, foi fundamental questionar, ouvir e interpretar os dados. Além de voltar o foco para os professores/cursistas, foi necessário, ainda, me questionar, me calar, refletir, ou seja, também me observar. Nesse processo, em muitos momentos me emocionei.

4.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

4.6.1 Organização dos dados

O material oriundo dos dados coletados pelas fontes apresentadas anteriormente foi organizado em 3 (três) cadernos distintos, um para cada técnica de coleta:

- 1) Questionários:
 - A) Q1 – refere-se à ficha perfil;
 - B) Q2 – refere-se ao questionário para averiguar as opiniões dos professores em relação ao curso;
 - C) Q3 – refere-se à avaliação processual da EAPE;
 - D) Q4 – refere-se à avaliação final da EAPE;

2) Documentos produzidos no curso:

- A) interações no AVA: documentos pessoais escritos e disponibilizados nos fóruns;
- B) interações no WhatsApp: fotos, vídeos de aulas dos professores, registro escrito;
- C) atividades dos eixos temáticos: imagens, gravações, fóruns no AVA e registros encaminhados por *e-mail*;

3) Observação participante:

- A) o material produzido pelos alunos foi complementado pelas minhas observações pessoais, o que gerou um Diário de Campo.

Inicialmente, foi feita uma cópia de todo o material disponível no AVA. Esse material corresponde às letras das paródias, aos Q1, Q2, Q3, Q4, às reflexões dos fóruns e aos depoimentos e reflexões no WhatsApp enviados para o meu *e-mail*. Todos os dados foram organizados no programa Word, com fonte Times New Roman, tamanho 12. A impressão resultou em 123 (cento e vinte e três) páginas numeradas.

Quanto às aulas presenciais, elas foram planejadas aula por aula e registradas em uma agenda. No final de cada encontro, as alterações e ajustes ocorridos foram registrados para posterior análise; então, planejava-se o encontro seguinte. As anotações de todos os encontros foram descritas em um diário de campo, pois nem todas as reflexões dos professores foram gravadas, devido à dinâmica do curso. Assim, foram registrados 26 (vinte e seis) encontros.

As fotos e vídeos das aulas foram salvos em quatro pastas: 1) fotos e vídeos de atividades do VM; 2) fotos e vídeos de aulas desenvolvidas pelos professores/cursistas na sua sala de aula; 3) fotos e vídeos das atividades socializadas por eles no curso; 4) fotos de novos instrumentos criados por eles. Esse material encontra-se em arquivo particular e no acervo privado do AVA da EAPE.

4.6.2 Análise dos dados

Refletir sobre o processo desta pesquisa, regulada por uma abordagem qualitativa, me possibilita, como lembra Bresler (2000, p. 6), dar ênfase à descrição e interpretação, e, ainda, incluir “aspectos internos, percepções e perspectivas”. Nessa abordagem, Geertz (1973), citado por Bresler (2000, p. 6), percebe que o pesquisador “é um animal suspenso nas teias de significado que ele próprio teceu”. O curso VM apresenta significados tecidos pelos

professores/cursistas de tal forma que eu me vi entrelaçada por eles no processo de compreensão das ações formativas do curso. Eis o motivo do “olhar” para os professores como um todo, ou seja, todos os professores/cursistas são sujeitos desta pesquisa. Em consequência, muitos dados foram gerados nesse processo, o que me levou a analisá-los e a sintetizá-los de forma contínua, a partir dos primeiros dados colhidos no curso de 2015. Apesar dessa síntese contínua, a abrangência dos dados me provocou a iniciar um processo de redução.

A Análise de Documentos, gravações, letras das paródias e fóruns, lidos e analisados durante o curso, foram os primeiros dados a serem interpretados. Em seguida, foi realizada a leitura dos questionários obedecendo a sua ordem de aplicação: Q1, Q2, Q3 e Q4. Durante as leituras preliminares, as questões abertas se destacaram com contribuição singular para o trabalho e possibilitaram conhecer as opiniões dos professores/cursistas; assim, as questões fechadas ficaram limitadas às informações sobre o perfil destes. Por último, foram analisadas as observações e relatos do diário de campo.

A análise, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 234), envolve a procura de regularidades de palavras, frases e concepções, preferencialmente as não familiares, tendo como base os objetivos da pesquisa e o referencial teórico. A partir das leituras, foram identificadas categorias de códigos, agrupados, inicialmente, em três categorias mais abrangentes: 1) o curso VM; 2) os professores; 3) o ensino e a aprendizagem. Por sugestão dos autores, a essas categorias foi incorporado “um vasto leque de atividades, atitudes e comportamentos” (p. 234), identificados como subcategorias.

Para cada categoria, foi criado um código numérico, que orientou as leituras seguintes e facilitou a identificação das categorias no texto. Após muitas leituras, ficou perceptível que alguns subcódigos se complementavam, o que reduziu os 45 (quarenta e cinco) subcódigos iniciais para 21 (vinte e um). Nesse processo, as três categorias de codificação iniciais, mais abrangentes, se transformaram em cinco: 1) Olhar-me no espelho com o outro: a interação no curso “Vivências com a Musicalização”; 2) o curso em ação: a experiência direta com a música; 3) a ação pedagógica no VM e as impressões dos professores sobre o curso; 4) o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores/cursistas; 5) sugestões para o curso. Dessas cinco categorias abrangentes, emergiram 21 (vinte e uma) subcategorias.

Elas surgiram no processo de análise contínua, da reflexão com a literatura e das interpretações baseadas em minhas perspectivas como investigadora da pesquisa. Referente a esse processo, Bogdan e Biklen (1994, p. 229) reconhecem que os valores sociais e as

maneiras como investigadores dão sentido ao mundo podem influenciar nos processos, nas atividades, nos acontecimentos e nas perspectivas que consideram importantes para codificar.

O VM é visto como um espaço social cujo ambiente é formado por seres humanos criativos, que interagem e são detentores de saberes prévios. Nesse sentido, as minhas interpretações podem, de acordo com a perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), atribuir novos valores às análises. Tal reflexão me remete a Stake (2011, p. 149) pois, para ele, “parte do trabalho de nossa pesquisa é sistemática, e poderia ser mais, mas é deliberadamente original”. Essa atitude permite considerar que, na análise de dados, como argumenta Bresler (2000, p. 7), “[...] a orientação dos acontecimentos e os seus pontos de convergência emergem frequentemente durante a recolha de dados. O todo adquire forma à medida que as partes vão sendo examinadas.” Nesse processo minucioso de interpretação e (re)interpretação das partes é que o todo da análise desta pesquisa se concretizou.

4.6.3 Apresentação dos dados

Os dados são apresentados de acordo com a natureza dos instrumentos de coleta. Assim, em alguns momentos da apresentação dos resultados, os professores/cursistas são identificados pelos seus nomes e, em outros, pelo código dos questionários Q1, Q2, Q3 ou Q4. Quando identificados pelo nome, subentende-se que o instrumento de coleta é “documental”: paródias, fóruns de discussão no AVA e depoimento final: “Eu, antes e depois do curso ‘Vivências com a Musicalização’”.

4.6.4 Os procedimentos éticos

A pesquisa-ação requer cuidados éticos essenciais, que preservem a integridade pessoal e a confiabilidade dos seus participantes. Contudo, Bresler (2000, p. 20) lembra que “as posturas éticas implicam dois rumos de compromissos: em relação aos participantes do estudo e em relação à comunidade de leitores”. Quanto aos participantes, os professores/cursistas foram comunicados sobre a pesquisa desde o primeiro encontro. Alguns fatores possibilitaram que a coleta de dados ocorresse de forma muito natural, não interferindo na condução do curso: 1) filmar as atividades – foi gerado pela própria iniciativa dos professores; 2) AVA – fazia parte da própria sistematização do curso; 3) Q3 e Q4 – foram aplicados na própria sistematização institucional da EAPE. Diante da consciência prévia da abrangência de dados, apenas o Q2 foi elaborado especialmente para esta pesquisa.

Em relação aos leitores, o meu compromisso foi de reproduzir da forma mais fiel e literal a fala dos professores/cursistas.

Dentre os cuidados/providências tomadas, foram assinadas cartas de cessão de direitos das imagens, dos vídeos e documentos escritos e um termo de autorização de uso de nome (Apêndice C). Os professores foram informados da liberdade de participar ou não da pesquisa, assim como de optarem ou não por nomes fictícios. Por fim, a estreita e confiante relação com os professores/cursistas – competência que Bresler (2000) considera necessária a todo investigador qualitativo – foi criada e mantida durante todo o processo do curso, gerando vínculos de amizade que, provavelmente, não serão desfeitos.

5 O CURSO “VIVÊNCIAS COM A MUSICALIZAÇÃO”

Só não posso dizer que esse Curso é a realização de um sonho, pois jamais ousei pensar que um dia teria essa oportunidade. É um curso completo. Permite que eu seja EU COMPLETA: posso ser durante três horas semanais corpo, alma e espírito... [...] nas aulas, tenho total permissão para ser desengonçada, estar fora do ritmo e rapidamente me encontrar. É no pé, na mão que sinto o pulsar, o ritmo. Com as mãos e ouvidos, conheço novos instrumentos. E pensando na minha alma... Ah que delícia é cantar, tocar flauta... (ROMINA).

A fala registrada sintetiza, de forma articulada, os diversos elementos que norteiam a concepção e a proposta do curso VM.

Inicialmente, a Romina se refere ao curso como uma oportunidade que, nesse caso, só é possível de ser concretizada devido à existência da EAPE. Ela cita, dentre outras coisas, questões relacionadas à estrutura do curso – três horas semanais – e seus princípios – liberdade para vivenciar a música. Apresenta, ainda, algumas atividades que constituem o plano de curso: percussão corporal, locomoção, canto, manuseio de instrumentos de percussão e flauta doce. Subentende-se, na sua fala, uma dinâmica que possibilita alcançar os objetivos do curso VM.

O contexto do curso será apresentado de forma mais detalhada neste capítulo. Inicialmente, eu situo o leitor sobre o campo empírico desta pesquisa e apresento os professores/cursistas de 2015. Em seguida, na estrutura do curso, serão destacados 1) carga horária, 2) público-alvo, 3) material de apoio e 4) planejamento temático.

No tópico 5.4 apresento os princípios, objetivos e o processo do curso VM para a mobilização de saberes pedagógicos musicais. Por último, apresento os instrumentos de avaliação utilizados para (re)pensar o curso continuamente.

5.1 CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (EAPE): O ESPAÇO DE FORMAÇÃO DO CURSO “VIVÊNCIAS COM A MUSICALIZAÇÃO”

As políticas públicas voltadas à construção de práticas docentes qualificadas possibilitam afirmar a identidade e a profissionalização do professor da Educação Básica. Por esse motivo, o desenvolvimento profissional docente, no Brasil, é previsto e amparado legalmente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, por exemplo, assegura, em seu art. 67, o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996, não paginado). A leitura do art. 63, § III permite, ainda, identificar a atribuição dada às instituições formativas para a implementação de programas de formação continuada para esses profissionais.

Nessa perspectiva, o art. 5º da Resolução n. 03 de 8 de outubro de 1997 do Conselho Nacional de Educação (CNE) leciona que “os sistemas de ensino [...] envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior, em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço” (BRASIL, 1997, não paginado).

Assim, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica dispõe em suas orientações gerais que “o desafio de se implementar uma educação de qualidade não pode ser enfrentado sem que os profissionais da educação tenham uma formação de qualidade, tanto inicial quanto continuada”, e salienta: “contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos” (BRASIL, 2006, p. 20, 22) é um dos seus objetivos.

A valorização do profissional da educação é prevista, também, na Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. Esta define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e prevê tal valorização no art. 57, o qual define os princípios para a educação nacional.

No sentido de cumprir com essa disposição legal, portanto, a Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014 vem aprovar o Plano Nacional de Educação (PNE) e deixa prevista, na meta 16, a garantia de formação continuada a todos os professores da Educação Básica, considerando a sua área de atuação, as suas necessidades, as demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Deliberações recentes definem, ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais, tanto para a formação inicial, em nível superior, quanto para a formação continuada. Homologado pela Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, o texto destaca em seu §1º do art. 1º que as instituições formadoras deverão promover a formação continuada dos profissionais do magistério para “viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)” (BRASIL, 2015, p. 3). Mesmo tendo sido promulgado no transcorrer do curso, este está coerente com a resolução.

No âmbito do Distrito Federal, a Lei n. 5.105 de 03 de maio de 2013 reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal e institui, em seu art. 12, a seguinte providência:

Aos servidores da carreira Magistério Público do Distrito Federal em exercício são proporcionados programas de formação continuada, sem prejuízo das atividades pedagógicas, com o objetivo de reelaborar os saberes iniciais da formação docente e de fomentar práticas educativas para a melhoria da qualidade do ensino, mediante norma própria. (BRASÍLIA, 2013, p. 6).

Ainda neste mesmo artigo, nos § 1º e §2º, há apontamentos sobre as funções destinadas à EAPE:

§ 1º Os programas de formação continuada são oferecidos, com base em levantamento prévio das necessidades e prioridades da Secretaria de Estado de Educação, pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal - EAPE, por entidade de classe ou instituição externa, preferencialmente pública, aprovada em processo de credenciamento, e devem ser realizados no horário de trabalho do servidor; § 2º O processo de credenciamento e definição de cursos, diretrizes e demandas de que trata o § 1º fica a cargo da EAPE. (BRASÍLIA, 2013, p. 6).

Tal contexto demonstra que a formação continuada é fundamental para qualificar a Educação e aponta o Estado como o maior responsável por essa qualificação. No entanto, serão as instituições formadoras que promoverão e suprirão as necessidades formativas dos profissionais da educação em serviço na Educação Básica.

No Distrito Federal, a instituição formadora responsável por essa formação/qualificação é a EAPE, cabendo a ela responder/cumprir por essa legislação. Historicamente, a formação continuada de professores da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação (SEDF) sempre esteve atrelada à história de criação da EAPE. De acordo com o Relatório de Gestão²⁴, a EAPE foi criada em 1988, como Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal (EAP), cujo objetivo era impactar a atuação dos professores em sala de aula. Em 1993, por motivos políticos, a EAP foi fechada e reiniciou suas atividades em 1995, com a denominação Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE). A partir de então, esteve voltada à totalidade dos profissionais da educação, não se restringindo apenas aos “professores”.

A Lei 1.619, de 22 de agosto de 1997, regulamentou a EAPE. O art. 2º da referida lei dispôs: “compete à Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação planejar,

²⁴ O Relatório de Gestão é um documento interno, elaborado em 2014 por uma equipe de formadores da EAPE. Dele consta a história da EAPE.

promover, coordenar, avaliar e executar as atividades de aperfeiçoamento dos profissionais da rede pública de ensino do Distrito Federal”. Três anos depois, em 2000, o Decreto n. 21.397 transformou a EAPE em uma diretoria vinculada à Subsecretaria de Educação Pública (SUBEP), atual Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), e constituiu a formação continuada de profissionais da educação como mais uma das ações dessa subsecretaria. Com o Decreto n. 33.409 de 2011, a EAPE ganhou maior autonomia ao se constituir como Subsecretaria de Formação Continuada. A partir de 2014, os objetivos e as práticas da formação continuada foram articulados com os princípios norteadores do Currículo em Movimento²⁵ e com os demais documentos, orientações e diretrizes pedagógicas da rede pública de ensino do Distrito Federal – todos em consonância com as políticas educacionais nacionais. Em síntese, a legislação vigente no Distrito Federal ampara e valoriza o aperfeiçoamento dos profissionais da educação, como recomenda a política educacional.

Recentemente, em 2016, uma publicação no DODF (edição n. 40) dispôs sobre a nova estrutura administrativa da SEDF. Trata-se do Decreto n. 37.140 de 29 de fevereiro, cujo art. 3º passa a tratar a EAPE como Centro e não mais como Escola. Diante disso, o nome da EAPE passou a ser “Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação”, no entanto, a sua sigla permaneceu EAPE, posto que se mostra já consolidada no DF. Nota-se, com o decreto, que a EAPE deixou de ser uma Subsecretaria da Secretaria de Educação do DF e passou a pertencer ao Gabinete do Secretário de Educação. Nessa estrutura organizacional, a EAPE se dividiu em duas diretorias: 1) Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional e 2) Diretoria de Apoio Administrativo e Pedagógico – cada uma delas, formada por subgerências.

Para assegurar que os membros das instituições do DF trabalhem em uma única direção, o Planejamento Estratégico 2015-2018 da SEDF define a visão, a missão, os objetivos, as estratégias e as metas para o desenvolvimento da educação. Para alcançar o objetivo de fortalecer o sistema público de ensino por meio da valorização, formação, continuidade e otimização do quadro de professores do DF, o planejamento assume a estratégia de fortalecer e ampliar a formação continuada e permanente por meio das ações da EAPE, assim como promover ações de valorização dos profissionais da educação.

²⁵ O Currículo em Movimento é uma proposta do DF que busca garantir a unidade curricular nas escolas de Educação Básica. Os eixos transversais, os conteúdos e os processos de avaliação apresentados nesse currículo são os mesmos para todas as escolas, independentemente da forma de organização escolar. Ele é alinhado com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e com as Diretrizes Curriculares do DF. (Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/component/content/article/282-midias/443-curriculoemmovimento.html>>.) Deve-se considerar que, devido à discussão da Base Nacional Curricular, essa legislação deverá ser discutida e avaliada.

Suas metas, portanto, visam promover ações de formação continuada para as carreiras Magistério e Assistência à Educação, aos profissionais recém-empossados, aos que atuam nas unidades de ensino público e conveniadas, nas unidades de interação socioeducativas, na educação integral e especial, e aos professores de Educação Física. Visam, ainda,

Fortalecer os acordos de cooperação técnica com as instituições de ensino, pesquisa e extensão e com as de Educação Profissional; [...] aderir a 100% dos Planos Federais de Formação que atendam às necessidades e especificidades da educação pública do Distrito Federal, [assim como], garantir 50 profissionais para atuar como formadores na EAPE, de forma a atender todas as etapas, as modalidades e os componentes curriculares, ou seja, ofertar formação a todos os profissionais da educação, em consonância com as necessidades de cada etapa ou modalidade de ensino; com o componente curricular; com as diretrizes do Currículo da Educação Básica; e com as informações disponibilizadas pelos sistemas de avaliação. (BRASÍLIA, 2015, p. 13).

Diante disso, em cumprimento às referidas legislações e determinações, cabe à EAPE atender às 14 (quatorze) Coordenações Regionais de Ensino (CRE) do DF.

A sede central da EAPE localiza-se na SGAS 907, conjunto A, Plano Piloto²⁶, Brasília, DF. No entanto, visando atender aos professores que trabalham nas Regiões Administrativas²⁷ mais distantes de Brasília, alguns cursos são ofertados fora da sede. Os dias de oferta de cursos devem estar em conformidade com a Portaria n. 284, de 31 de dezembro de 2014. Esta dispõe sobre os critérios para Distribuição de Carga Horária dos profissionais da SEDF e garante aos professores um período de 3 (três) horas semanais no turno de coordenação pedagógica para a formação continuada. Aos professores/cursistas aprovados, é garantido um certificado que pode ser apresentado para modulação e progressão funcional na Carreira Magistério Público do DF – disponibilizado no *site* da EAPE.

A proposta²⁸ de cursos de formação continuada deve ser submetida à gerência responsável para avaliação e aceite. A primeira proposta do curso VM ocorreu em 2011, portanto, a EAPE, como instituição formadora, passou a ofertar mais uma modalidade de curso: a formação continuada com a música. Inicialmente, essa iniciativa veio ao encontro da Lei Federal 11.769/2008. Atualmente, segue a tendência para atender, também, a determinação da Portaria Distrital n. 132, de 9 de junho de 2014, a qual procura normatizar o

²⁶ Para obter mais informações sobre a história de Brasília, pesquise em <<http://www.brasilia.df.gov.br/index.php/2015/10/21/historia/>>.

²⁷ Diferentemente dos estados do País, Brasília não é dividida em cidades e bairros, portanto não há prefeituras. A capital é composta por 31 Regiões Administrativas oficialmente constituídas como dependentes do Governo de Brasília. Cada uma tem outras mil faces e reproduzem a essência da diversidade brasiliense. Para mais informações, acesse <<http://www.brasilia.df.gov.br/index.php/2015/10/21/333/>>.

²⁸ O modelo da proposta de curso está disponível em <<http://www.eape.se.df.gov.br/>>.

ensino da música no Currículo da Educação Básica do DF. A portaria regulamenta, principalmente, quem é o profissional a trabalhar com música na Educação Básica (pedagogo, professor de Música e de Arte); o nível de ensino destinado a cada formação docente (Pedagogia e outras licenciaturas); a Gerência de ensino de música e Comissão Permanente. A Portaria 132/2014 destaca em seu texto:

O Secretário de Educação do Distrito Federal, no uso das atribuições que lhe são conferidas [...] RESOLVE:

Art. 1º Normatizar o Ensino de Música na Educação Básica da rede de ensino público do Distrito Federal.

Art. 2º Os professores pedagogos, de Música e os de Arte deverão desenvolver o ensino de música em sala de aula, mediante formação continuada, em consonância com o Currículo da Educação Básica do Distrito Federal.

Art. 3º O Ensino de Música, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, será ministrado pelos professores pedagogos, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio pelos professores de Arte ou Música.

Art. 4º Nas Escolas Parque, por conta de suas especificidades, o Ensino de Música em todas as etapas e modalidades, deverá ser ministrado por professores de Arte ou Música.

Art. 5º As orientações para a implementação do Ensino de Música na Educação Básica, bem como as Normas Complementares referentes às modalidades não contempladas nesta Portaria serão editadas nas Orientações Pedagógicas para o Ensino de Música para a adequada implementação das diretrizes previstas nesta Portaria.

Art. 6º A Subsecretaria de Educação Básica constituirá Comissão Permanente para o Ensino de Música na Educação Básica, com as atribuições de planejamento, desenvolvimento, orientação, acompanhamento, avaliação, coordenação e implementação do Ensino de Música no Ensino Regular, Integral, Especial, de Natureza Especial e Socioeducação.

O texto da Portaria n. 132/2014 apresenta quem são os responsáveis pela implementação da música nos CEI, nas EC, nos CEF, CEM e EP do DF. Tal situação destaca a importância de uma formação musical que busque propor vivências que levem os professores a se reconhecerem musicais e a reconhecerem a música como área do conhecimento, apropriando-se dela de forma consciente, compreendendo-a e significando-a.

No entanto, a Portaria n. 132/2014 tem gerado uma ambiguidade na sua interpretação, uma vez que, no seu entendimento, o professor de Arte com habilitação em Artes Cênicas ou Visuais pode atuar com música sem ter o conhecimento específico, o que tem perpetuado a polivalência e tirado o professor de música da sua vaga. Nesse sentido, é importante ressaltar que a formação continuada proposta pelo VM qualifica o profissional para trabalhar com conhecimentos musicais em sala de aula, contudo não desqualifica o professor licenciado em Música. Faz-se necessário, portanto, citar a recente Lei Federal n. 13.278, de 2 de maio de 2016, que altera o § 6º do art. 26 da LDB, referente ao ensino da arte. A partir dessa data, a redação que passa a vigorar destaca que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as

linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016, não paginado). Tal redação possibilita interpretar a valorização de cada uma das manifestações artísticas, considerando as suas especificidades, o que implica a extinção do professor polivalente em música.

O contexto, portanto, encerra que o curso VM encontra-se amparado legalmente e visa atender às determinações legais assumidas pela SEDF. No entanto, é a efetividade dessa formação que possibilitará aos professores/cursistas apropriar-se dessa aprendizagem, por sua vez, mantida pela EAPE.

Esse texto demonstra o envolvimento de políticas públicas com a educação, mais especificamente com a formação continuada do professor da Educação Básica. Tais políticas visam, com a formação contínua, ao caminho para assegurar a qualidade da educação no Brasil. Aprender a ensinar é, sem dúvida, a maior questão do trabalho docente. O profissional da educação precisa querer e permitir formar-se continuamente, no entanto as instituições formadoras, assim como a EAPE, devem, juntamente com os professores formadores, se empenhar para motivar os professores a aprender a compreender a aprendizagem recebida, pois, segundo a visão de Shulman (1986, p. 4), “[...] quem sabe faz. Quem compreende ensina.”

5.2 OS PROFESSORES PARTICIPANTES DO CURSO DE 2015: A HETEROGENEIDADE

A turma heterogênea também trouxe uma dinâmica muito gostosa e só acrescentou! Creio que conseguimos construir o conhecimento juntos, o que foi muito bonito e acolhedor dentro do contexto do curso. Nós podemos receber do outro e também oferecer muito mais do que imaginamos! Se permitir é preciso! Isso foi outro aprendizado! (MARCELA).

O relato da professora Marcela aponta aspectos favoráveis à dinâmica de um curso constituído por um grupo heterogêneo. Essa diversidade é verificada na faixa etária, na especialidade da formação docente, na função, nos locais de trabalho e no tempo de experiência profissional. Essas, dentre outras características do grupo, possibilitaram, conforme Marcela, agregar saberes que contribuíram à construção coletiva de conhecimentos além dos propostos pelo curso. Essa dinâmica ocorreu nos momentos de interação entre os professores/cursistas. Os dados sobre o perfil heterogêneo dos professores foram coletados no Documento/Produto Musical paródia e no Q1. Esses dados revelaram o que segue.

O curso desenvolvido no Núcleo Bandeirante se refere ao grupo A.

Conforme a tabela 1, o grupo A iniciou com 19 (dezenove) professores e concluiu com 16 (dezesseis). O curso teve, portanto, uma efetividade de 84%. Dentre os 16 (dezesseis) que concluíram o curso, 4 (quatro) eram homens.

Quanto aos locais de origem, 43,75% (sete) eram naturais do DF; e 56,25% (nove), de outros estados – Maranhão, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Piauí e Rio de Janeiro.

A faixa etária variou entre 27 anos e 58 anos. Dentre os professores/cursistas, 56,25% (nove) tinham, na época, idades entre 40 e 49 anos; 18,75% (três), entre 30 e 39 anos; outros 18,75%, entre 50 e 58 anos; e 6,25% (um), entre 25 e 29 anos. Conforme os dados estatísticos da faixa etária, a média²⁹ é igual a 43; moda e mediana são iguais a 42 anos de idade.

Tabela 1 – A heterogeneidade do grupo A: faixa etária

Número de integrantes	
Inicial	19
Final	16
Faixa etária	
50-58 anos	3 (18,75%)
40-49 anos	9 (56,25%)
30-39 anos	3 (18,75%)
25-29 anos	1 (6,25%)
Total	16

Fonte: dados da pesquisa (Q1 2015).

A formação musical foi uma das características heterogêneas do grupo. Alguns professores eram possuidores de uma aprendizagem musical formal, tanto em nível de graduação – professor Natan e professora Maria Rita – quanto com formação inicial em conservatório – professora Cláudia N. Outros professores se apropriaram, ao longo de suas vidas, de uma formação musical informal, ou seja, aquela que acontece fora dos ambientes formais de aprendizagem musical. O Carlos, por exemplo, toca violão; ele observava o seu avô, seresteiro, tocando na Folia de Santo Reis, o seu primo no violão, e seu irmão nos instrumentos de percussão. O Mauro se encantou com o violão ouvindo o seu vizinho tocar; aos 13 anos, ganhou um violão da mãe e iniciou sua aprendizagem com as revistinhas de bancas de jornais; posteriormente, participou de banda no colégio e de rodas de violão. A

²⁹ Dado numérico arredondado.

Telma introduziu formalmente seus estudos com a aprendizagem da flauta doce, ainda na Educação Básica, e deu continuidade a ela de forma autônoma. Envolvida em uma aprendizagem não formal, a Cláudia Z. aprendeu a ler partitura com a sua vizinha, ainda criança. Os demais professores – Ana Kelly, Adriano, Andreia, Eliane, Ivana, Kassandra, Patrícia, Terezinha e Vilma – tiveram no curso a sua primeira vivência musical.

Tabela 2 – A heterogeneidade do grupo A: formação musical

Formação musical	
Informal/Não formal	4 (25%)
Formal	3 (18,75%)
Iniciantes em música no curso	9 (56,25%)
Total	16

Fonte: dados da pesquisa (Documento/Produto Musical Paródia, 2015).

A formação acadêmica dos professores/cursistas se distribuiu da seguinte forma: 50% (oito) são pedagogos; 25% (quatro), licenciados em Letras; 12,5% (dois), licenciados em Música; 12,5% (dois), licenciados em Artes Visuais; há um licenciado em Matemática, um em Educação Física, um em Ciências Biológicas, um em História e um bacharel Piano – cada segmento corresponde a 6,25%. Há, ainda, aqueles com dupla formação: da tabela a seguir consta que três professores são pedagogos e licenciados em Letras, um é Bacharel em piano e licenciado em Música, um é licenciado em História e Artes Visuais.

Tabela 3 – A heterogeneidade do grupo A: formação acadêmica

Formação acadêmica	
Pedagogos	8 (50%)
Licenciados em Letras	4 (25%)
Licenciados em Música	2 (12,5%)
Licenciados em Artes Visuais	2 (12,5%)
Licenciada em Matemática	1 (6,25%)
Licenciado em Educação Física	1 (6,25%)
Licenciado em Ciências Biológicas	1 (6,25%)
Licenciada em História	1 (6,25%)
Bacharel em Piano	1 (6,25%)
Total	21

Fonte: dados da pesquisa (Q1, 2015).

Os resultados referentes ao tempo de experiência como professor na SEDF apontaram o seguinte: 62,5% (dez) atuavam entre 1 e 9 anos; 25% (quatro), entre 10 e 17 anos; 12,5% (dois), acima de 17 anos. Todos os professores/cursistas são efetivados na SEDF. Os dados estatísticos referentes ao tempo de experiência como professor na SEDF apresentam média igual a 14; modas 16, 18 e 5; e mediana, 19.

Tabela 4 – A heterogeneidade do grupo A: tempo de experiência

Tempo de experiência	
1-9 anos na rede pública do DF	10 (62,5%)
10-17 anos na rede pública do DF	4 (25%)
Acima de 17 anos na rede pública do DF	2 (12,5%)
Total	16

Fonte: dados da pesquisa (Q1, 2015).

Os professores/cursistas atuavam, na época, na SEDF exercendo as seguintes funções: quatro (25%) eram formadoras da Oficina Pedagógica; havia dois professores de Música, dois professores de Atividades, dois professores do laboratório de informática – cada segmento correspondendo a 12, 25%; havia um professor de Artes Visuais, um da sala de recursos, um de Inglês, um profissional do apoio técnico-pedagógico, uma vice-diretora e uma coordenadora – cada segmento correspondendo a 6, 25%.

Tabela 5 – A heterogeneidade do grupo A: atuação na SEDF

Atuação na SEDF	
Formadores da Oficina Pedagógica	4 (25%)
Professores de Música	2 (12,5%)
Professores de Atividades	2 (12,5%)
Professores do Laboratório de Informática	2 (6,25%)
Professora de Artes Visuais	1 (6,25%)
Professora da Sala de Recursos	1 (6,25%)
Professora de Inglês	1 (6,25%)
Apoio Técnico-Pedagógico	1 (6,25%)
Vice-diretora	1 (6,25%)
Coordenadora	1 (6,25%)
Total	16

Fonte: dados da pesquisa (Q1, 2015).

Em relação ao local de trabalho, os professores/cursistas atuavam em diferentes escolas do DF: 25% (quatro), em CEF e nas OP; 12,5% (dois), nas EC; e 6,25% (um), em CEM, no Centro Educacional (CED), na EP, no CAIC, no CEP-EMB, no CEE.

Tabela 6 – A heterogeneidade do grupo A: local de trabalho

Local de trabalho	
CEF	4 (25%)
OP	4 (25%)
EC	2 (12,5%)
CEM	1 (6,25%)
CED	1 (6,25%)
EP	1 (6,25%)
CAIC	1 (6,25%)
CEP-BEM	1 (6,25%)
CEE	1 (6,25%)
Total	16

Fonte: dados da pesquisa (Q1, 2015).

O local de trabalho dos professores está relacionado a sua Regional de Ensino, que, por sua vez, se localiza em Regiões Administrativas, a saber: Núcleo Bandeirante, Recanto das Emas, Ceilândia, Plano Piloto, Guará, Samambaia, Santa Maria, Brazlândia e Gama.

Tabela 7 – A heterogeneidade do grupo A: Regiões Administrativas/CRE

Local de trabalho	
Núcleo Bandeirante	6 (37,5%)
Recanto da Emas	3 (18,75%)
Ceilândia	1 (6,25%)
Plano Piloto/Cruzeiro	1 (6,25%)
Guará	1 (6,25%)
Samambaia	1 (6,25%)
Santa Maria	1 (6,25%)
Brazlândia	1 (6,25%)
Gama	1 (6,25%)
Total	16

Fonte: dados da pesquisa (Q1, 2015).

O curso desenvolvido com o grupo B ocorreu no espaço da EAPE do Plano Piloto.

O grupo B iniciou com 21 (vinte e um) professores e concluiu com 14 (catorze). O curso teve uma efetividade de 67%. Dentre os 14 (quatorze) professores que concluíram o curso, 3 (três) eram homens. A evasão parece ter sido motivada, principalmente, pela sobrecarga de trabalho do final de ano, derivada da greve geral da categoria ocorrida de 15 de outubro a 12 de novembro.

O Q1 e o Documento/Produto Musical paródia desse grupo revelaram os seguintes dados em relação a sua origem: 57,12% (oito) são do DF; 42,84% (seis), de outros estados – Bahia, Minas Gerais, Goiás, São Paulo, Rio de Janeiro e Paraíba.

A faixa etária variou entre 29 anos e 55 anos. Dentre os professores/cursistas, 42% (seis) tinham, na época, idades entre 40 e 49 anos; 38% (cinco), entre 30 e 39 anos; 14,28% (dois), entre 50 e 54 anos; 7,14% (um), entre 25 e 29 anos de idade. Os dados estatísticos, portanto, apresentam média igual a 40³⁰; modas 31 e 42; e mediana igual a 34 anos de idade.

Tabela 8 – A heterogeneidade do grupo B: faixa etária

Número de integrantes	
Inicial	21
Final	14
Faixa etária	
50-58 anos	2 (14,28%)
40-49 anos	6 (42,85%)
30-39 anos	5 (35,71%)
25-29 anos	1 (6,25%)
Total	14

Fonte: dados da pesquisa (Q1, 2015)

Em relação a sua formação musical, nenhum professor/cursista do grupo B aprendeu música formalmente, em escola de música. No entanto, muitos professores tocavam algum instrumento. Dentre eles, apresento, inicialmente, aqueles que tiveram uma formação musical informal. David aprendeu a tocar violão com o seu pai; Diego, a tocar pandeiro com o primo, integrante de uma banda de pagode. A Amaíza toca violão e cresceu em uma família com muita vivência musical, enquanto a Romina canta em corais. Marcela teve uma iniciação ao teclado quando criança e continuou a exploração do instrumento de forma autônoma; gosta

³⁰ Dado numérico arredondado.

muito de cantar e, orientada por seu pai, ouvia um repertório eclético (de Nelson Gonçalves a Raul Seixas).

Duas professoras tiveram uma formação musical não formal. A Alessandra cresceu em um ambiente familiar em que todos os primos tocavam violão, aprendeu a tocar violino com a sua avó. A Kaká aprendeu a tocar violão com revistinhas de bancas de jornais compradas por sua mãe. Tanto ela como a professora Alessandra cresceram vivenciando experiências artísticas com o grupo Esquadrão da Vida³¹. Kaká conheceu o triângulo na banda “Cumade Selvira”; caixa e alfaia, com um colega das Artes Cênicas. Os demais professores – João, Merina, Maria, Idneide, Rosi, Regiane, Margarida (nome fictício) – tiveram no curso a sua primeira vivência musical.

Tabela 9 – A heterogeneidade do grupo B: formação musical

Formação musical	
Informal/Não formal	7 (50%)
Iniciantes em música no curso	7 (50%)
Total	14

Fonte: dados da pesquisa (Documento/Produto Musical Paródia, 2015).

A formação acadêmica dos professores/cursistas se distribuiu da seguinte forma: 57,14% (oito) são pedagogos; 28,57% (quatro), licenciados em Artes Cênicas; 14,28% (dois), licenciados em Artes Visuais; há um licenciado em Ciências Exatas, um em Psicologia, um bacharel em Artes Visuais e um Tecnólogo em Segurança de Informações – cada segmento corresponde a 7,14%. Há, ainda, aqueles com dupla formação: da tabela a seguir consta que uma professora é pedagoga e licenciada em Psicologia, uma é licenciada em Artes Cênicas e Artes Visuais, uma é licenciada e bacharel em Artes Visuais e uma é licenciada em Ciências Exatas e Artes Cênicas – cada segmento correspondendo a 7,14%.

³¹ O Esquadrão da Vida foi um grupo de teatro criado por Ary Pára-Rayos em 1979. Seus espetáculos eram pautados na cultura popular, no teatro de rua, nas acrobacias de circo e em ritmos genuinamente brasileiros. Como as apresentações eram feitas na rua, a maneira de chamar o público era cantando e tocando. Ary gostava de citar Bertold Brecht, dizia sempre "O nosso palco é a rua e o sol nosso holofote!" Para obter mais informações sobre o Esquadrão da Vida, pesquisar em <<https://esquadraodavida.wordpress.com/about/>>.

Tabela 10 – A heterogeneidade do grupo B: formação acadêmica

Formação acadêmica	
Pedagogos	8 (57,14%)
Licenciados em Artes Cênicas	4 (28,56%)
Licenciados em Artes Visuais	2 (14,28%)
Bacharel em Artes Visuais	1 (7,14%)
Licenciada em Ciências Exatas	1 (7,14%)
Tecnólogo em Segurança de Informações	1 (7,14%)
Psicóloga	1 (7,14%)
Total	17

Fonte: dados da pesquisa (Q1 e Documento/Produto Musical Paródia, 2015).

Os resultados referentes ao tempo de experiência como professores na SEDF apontaram que 42,85% (seis) atuavam entre 10 e 17 anos; 38% (cinco), entre 1 e 9 anos; e 21,42% (três), acima de 17 anos. Todos os professores/cursistas são efetivados na SEDF. Os dados estatísticos referentes ao tempo de experiência como professor na SEDF apresentam média igual a 12³², moda igual a 2 e mediana igual a 9³³.

Tabela 11 – A heterogeneidade do grupo B: tempo de experiência

Tempo de experiência	
1-9 anos na rede pública do DF	5 (35,71%)
10-17 anos na rede pública do DF	6 (42,85%)
Acima de 17 anos na rede pública do DF	3 (21,42%)

Fonte: dados da pesquisa (Q1 e WhatsApp, 2015).

Os professores/cursistas atuavam, na época, na SEDF exercendo as seguintes funções: sete (50%) eram professores de Atividades; havia dois professores de Música e dois professores de Artes Cênicas – cada segmento correspondendo a 14,28%; havia um professor, de Artes Visuais, um Monitor e uma Diretora – cada segmento correspondendo a 7,14%.

³² Dado numérico arredondado.

³³ Dado numérico arredondado.

Tabela 12 – A heterogeneidade do grupo B: atuação na SEDF

Atuação na SEDF	
Professores de Atividades	7 (50%)
Professores de Música	2 (14,28%)
Professores de Artes Cênicas	2 (14,28%)
Professora de Artes Visuais	1 (7,14%)
Técnico em Gestão Escolar/Monitor	1 (7,14%)
Diretora	1 (7,14%)
Total	14

Fonte: dados da pesquisa (Q1, 2015).

Em relação ao local de trabalho, os professores/cursistas atuavam em diferentes escolas do DF: 50% (sete), nas EC; 14,28% (dois), no CEF e na EP; 7,14% (um), no CEI, no CEE, na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Tabela 13 – A heterogeneidade do grupo B: local de trabalho

Local de trabalho	
CEI	1 (7,14%)
EC	7 (50%)
CEF	2 (14,28%)
EP	2 (14,28%)
CEE	1 (7,14%)
EJA	1 (7,14%)
Total	14

Fonte: dados da pesquisa (Q1 e Documento/Produto Musical paródia, 2015).

O local de trabalho dos professores está relacionado a sua Regional de Ensino, que, por sua vez, se localiza em Regiões Administrativas, a saber: Plano Piloto/Cruzeiro, Ceilândia, Taguatinga, Guará, Paranoá e Planaltina.

Tabela 14 – A heterogeneidade do grupo B: Regiões Administrativas/CRE
(continua)

Local de trabalho	
Plano Piloto/Cruzeiro	6 (42,84%)
Ceilândia	3 (21,42%)

Tabela 14 – A heterogeneidade do grupo B: Regiões Administrativas/CRE (conclusão)

Local de trabalho	
Taguatinga	2 (14,28%)
Guará	1 (7,14%)
Paranoá	1 (7,14%)
Planaltina	1 (7,14%)
Total	14

Fonte: dados da pesquisa (Q1 2015).

Os dados apresentados permitem interpretar que os professores com maior interesse pelo curso estão na faixa etária entre 40 e 49 anos de idade e os dados estatísticos da média³⁴, moda e mediana são iguais a 42 anos de idade.

A maioria dos professores/cursistas teve a sua iniciação musical no curso, mas há também um número representativo daqueles que levaram para o curso a sua vivência/iniciação musical informal, desenvolvida com a família ou no meio social, em igrejas, com colegas, etc.

Uma característica representativa que identifica a heterogeneidade do grupo pode ser averiguada pelo tempo de experiência dos professores/cursistas, cuja média é de 13³⁵ anos, moda é igual a 2 anos e mediana, 14 anos. A relação faixa etária e tempo de serviço de alguns professores apresenta uma diferença discordante. O Q1 demonstra que os professores atuaram em escolas privadas ou em outros estados antes de se mudarem para Brasília.

Quanto à formação acadêmica dos professores/cursistas, percebe-se que a maior parte do grupo é constituída por pedagogos. Essa situação tem sido destacada em diversas pesquisas. Jardim, Silva (2014) e Lopes (2010), por exemplo, demonstram que os cursos de formação continuada com a música se fazem necessários, visto que a grande maioria de professores que têm atuado com música na Rede Municipal de Ensino de Londrina (PR) e nas Escolas Municipais de Vera Cruz do Oeste (PR) são pedagogos.

No caso do curso VM, 53,3% (dezesseis) do grupo correspondem a pedagogos; 23,33% (sete) atuam como professores de Atividades; e os demais atuam no apoio técnico-pedagógico, na coordenação, vice-direção, direção, sala de recursos e Oficinas Pedagógicas. De qualquer forma, compreendo ser relevante o todo da escola participar da formação musical

³⁴ Dado numérico arredondado.

³⁵ Dado numérico arredondado.

proporcionada pelo VM. O apoio técnico pedagógico e a coordenação atuam em reuniões pedagógicas com os demais professores das escolas; a vice-direção e a direção, se conscientes da importância da formação musical, estimularão os demais professores a se formar, também com a música. Além disso, não se descarta que os profissionais que hoje ocupam um cargo fora da sala de aula atuem futuramente como professores de Atividades. Quatro professores atuam como professores de música, no entanto apenas dois são licenciados em Música. A professora Alessandra, formada em Artes Cênicas, e a Marcela, licenciada e bacharel em Artes Visuais, atuam nas EP como professoras de musicalização, amparadas pela Portaria Distrital n. 132/2014.

Percebe-se, igualmente, um número representativo de professores das demais áreas de Artes. O Q1 apontou, ainda, que cinco professores do grupo A e três do grupo B possuem duas formações acadêmicas.

Os locais de trabalho demonstrados nas tabelas 6 e 13 estão relacionados com a formação dos professores, ou seja, mais pedagogos no grupo significa mais professores atuando nas EC e nos CEF.

Em relação à Regional de Ensino na qual os professores atuam, as tabelas 7 e 14 demonstram a importância de o curso VM ser desenvolvido em Regiões Administrativas distintas para que se possa atender, de forma mais efetiva, as necessidades dos professores da Educação Básica.

As tabelas comprovam, portanto, que o curso VM de 2015 foi constituído por um grupo heterogêneo, cuja interação possibilitou trocas de experiências enriquecedoras, que agregaram tanto aprendizagens quanto valores a nossa formação.

5.3 A ESTRUTURA DO CURSO DE 2015

Fiz dois cursos [VM] de 60 horas e um de 180 horas. O melhor de todos foi o de 180 horas, principalmente, para quem não é de áreas específicas e tem mais dificuldade, pois quase tudo é novidade. Outro fator importante é que é um curso em que precisamos nos mostrar (em vários aspectos: dançar, cantar, se soltar, se libertar) e isso é melhor com quem se cria vínculo. Cursos curtos, o vínculo é bem menor e não dá para colher o que tivemos [...] que outra turma, professora, você teve que fosse tão boa em cultura popular? Com eles descobri um Brasil nunca explorado! (ROMINA).

Conforme a opinião da Romina, via WhatsApp, o curso de 180 (cento e oitenta) horas possibilita que a aprendizagem seja mais efetiva e garante uma formação musical mais abrangente. Ela aponta que as especificidades da área musical representam, para muitos

professores, uma nova linguagem, composta por suas singularidades. Na sua opinião, expressar-se por meio da dança, do canto, de jogos rítmicos, dentre outras atividades propostas, necessita segurança e desinibição, o que ocorre no convívio por um tempo prolongado, gerando confiança. Esse, dentre outros, foi um dos motivos para a ampliação da carga horária do curso VM, inicialmente motivada a partir das avaliações institucionais, que registraram as reivindicações dos professores, participantes de cursos anteriores: cerca de 90% (noventa por cento) consideravam a carga horária do curso pequena diante da abrangência temática.

No sentido de atender as reivindicações dos professores, o curso de 2015 foi estruturado com novo formato. A carga horária, inicialmente com 60 (sessenta) horas presenciais, ficou distribuída da seguinte forma: 78 (setenta e oito) horas presenciais, 60 (sessenta) horas indiretas e 42 (quarenta e duas) horas no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA/Moodle, totalizando 180 (cento e oitenta) horas. Os encontros presenciais se mantiveram semanalmente, com 3 (três) horas de duração, das 8h às 11h.

Em 2015, o curso foi ofertado para dois grupos: A e B.

O curso voltado ao grupo A foi desenvolvido às segundas-feiras na OP situada no Centro de Ensino Médio 01 da Cidade Administrativa Núcleo Bandeirante. O período de curso apresentado no projeto inicial, com início no dia 6 de abril, teve a data de término alterada de 7 para 14 de dezembro, devido à greve geral dos professores do DF.

O grupo B vivenciou o curso na sede da EAPE, no Plano Piloto, às terças-feiras. O período de curso apresentado no projeto inicial, com início no dia 7 de abril, teve a data de término alterada de 8 para 15 de dezembro pelo mesmo motivo do grupo A.

Em atendimento à Portaria Distrital n. 132/2014, o curso passou a ser ofertado tanto para pedagogos quanto para arte-educadores (Artes Cênicas, Visuais e Música); no entanto, resultados positivos de um grupo heterogêneo, de 2014, me instigaram a ofertá-lo, também, às demais especialidades da Educação Básica.

Nessa nova estrutura do curso, o WhatsApp foi utilizado como instrumento de aprendizagem e socialização. No AVA, foram anexados materiais que pudessem amparar as ações prementes dos professores. Esse tópico, no AVA, recebeu o nome de “Material de Apoio”. A cada nova temática abordada no curso, uma nova apostila foi anexada à pasta “Apostila Temática”, como mostra o apêndice D. As apostilas foram organizadas e elaboradas por temas e numeração de páginas, com exceção dada a capa, referências bibliográficas, “partituras” para a flauta doce contralto e canções. A cada novo curso, as apostilas são reelaboradas e enriquecidas com as contribuições dos professores/cursistas.

As experiências socializadas no curso foram inseridas na pasta "Socializando Sabedorias, Experiências e outras Vivências".

No curso, o ensino da música é organizado por eixos temáticos definidos por situações de práticas musicais e pedagógico-musicais que envolvem atividades como produção, apreciação e reflexão. São temas básicos que nasceram da demanda dos professores/cursistas e que são fundamentais para estruturar tanto a formação musical quanto a formação pedagógico-musical. Eles orientam a ação pedagógica e garantem maior compreensão dos professores sobre a finalidade do trabalho com cada tema. Dessa forma, desenvolver diversos conteúdos interligados ao mesmo tema possibilita que os professores se apropriem da aprendizagem de forma mais eficiente. Eles vêm para o curso com a expectativa de receber receitas didáticas sobre o que fazer na sala de aula. Com a organização do trabalho por temáticas, eles se sentem à vontade para revelar o saber pedagógico-musical, suas experiências e saberes, solicitam aprendizagens complementares e reconhecem-nas como necessárias à sua formação. Essa estrutura didática possibilita trabalhar em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – elaborados pelo Ministério da Educação, de 1997 –, que estabelecem três eixos norteadores das práticas de ensino e aprendizagem: a produção, a fruição e a reflexão.

A estrutura do plano de curso é revisada considerando as características do público-alvo, suas necessidades e expectativas de aprendizagem – fatores que facilitam e promovem a aprendizagem musical. Dessa forma, o planejamento é flexível. No entanto, algumas atividades estão consolidadas no planejamento temático porque têm demonstrado eficácia, tanto para a aprendizagem musical quanto para o desenvolvimento das habilidades. Elas são, ainda, os pilares para as demais atividades e exigem uma prática constante durante todo o processo do curso: 1) a prática do canto; 2) o trabalho com o método d'O Passo³⁶ e outras formas de movimentação; 3) a construção, o manuseio e a utilização dos instrumentos ou objetos sonoros construídos; 4) a escuta musical/apreciação; 5) os brinquedos cantados e jogos rítmicos com parlendas; 6) a sonorização corporal.

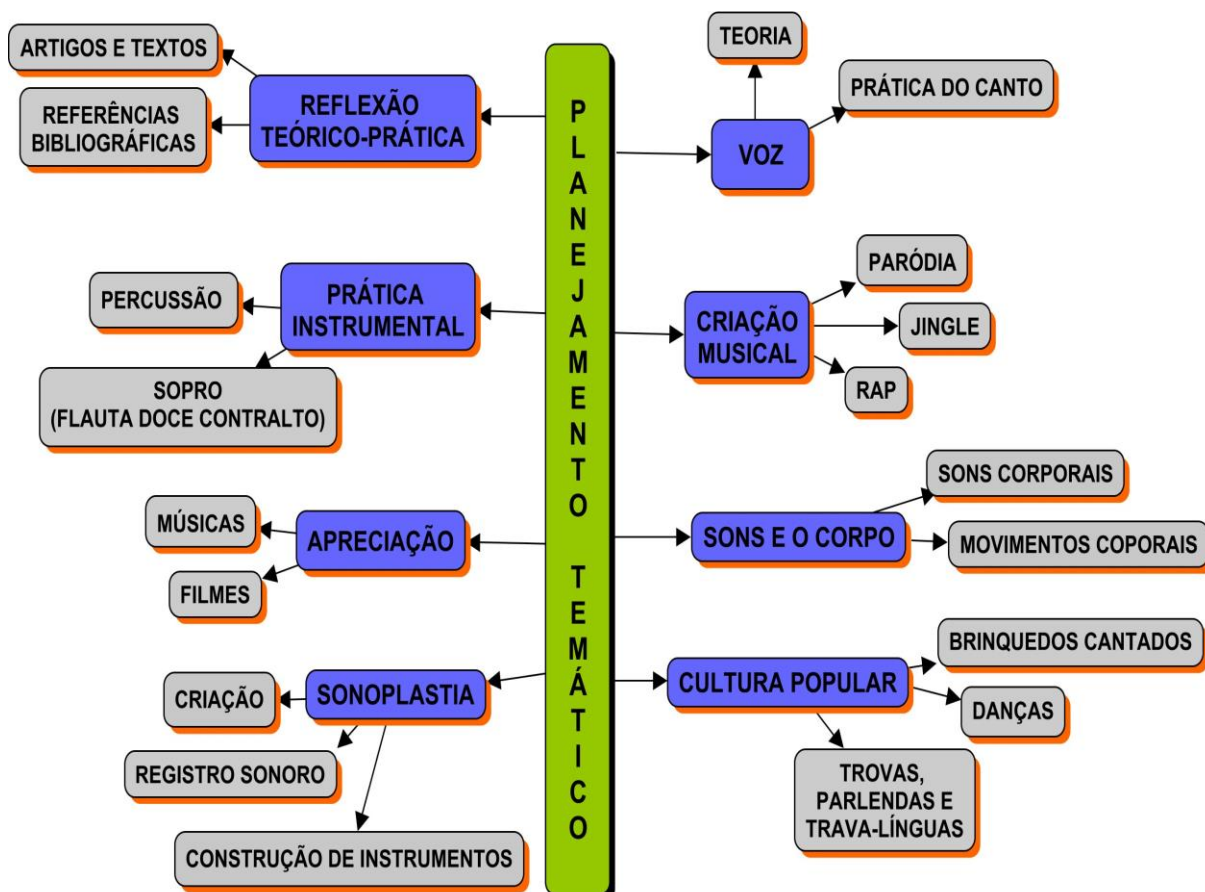
As atividades referentes às horas indiretas e ao AVA são complementares às temáticas abordadas no curso. Por exemplo: se o tema desenvolvido for “sonoplastia”, o filme *Vermelho como o Céu* é indicado para apreciação nas horas indiretas, e as reflexões sobre o filme são

³⁶ *O Passo* é um método de Educação Musical criado por Lucas Ciavatta em 1996. Sua maior inspiração veio da riqueza do fazer musical popular brasileiro, principalmente no que diz respeito à relação corpo e música no processo de aquisição do suíngue. Participei de uma formação ministrada por ele, no CEP-BEM, no ano de 2006. As necessidades de adaptações do método são sempre avaliadas pelo Lucas, via correio eletrônico. Mais informações sobre o método podem ser pesquisadas em <http://www.opasso.com.br/pt_opasso.htm>.

anexadas no AVA e dialogadas entre os professores/cursistas. Quando o tema é “diversidade cultural”, para a cultura indígena, é solicitada a confecção de maraca e de pau de chuva – a utilização desses instrumentos ocorre durante o curso. O plano de atividades desenvolvidas nas horas indiretas encontra-se no apêndice E; as atividades desenvolvidas no AVA se encontram no apêndice F.

Diante da intenção de apresentar aos professores uma diversidade temática possível de ser contemplada na Educação Básica e (re)construir concepções referentes às práticas musicais, a estrutura do plano de curso se desenvolve a partir de diferentes situações práticas e pedagógico-musicais que apresentam conteúdos e recursos didáticos fundamentados teoricamente. O planejamento é estruturado conforme consta da figura 2; nela, é possível observar a organização do curso em situações pedagógico-musicais centrais e complementares: 1) voz; 2) criação musical; 3) sons e o corpo; 4) cultura popular; 5) sonoplastia; 6) apreciação; 7) prática instrumental; 8) reflexão teórico-prática. Cada uma dessas situações envolve subtemas, conteúdos, habilidades, atividades, estratégias, procedimentos e recursos didáticos específicos.

Figura 2 – Planejamento temático do curso VM



Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2015).

Devido à abrangência temática, neste trabalho, ater-me-ei aos eixos temáticos Criação Musical, Voz, Sonoplastia e Prática Instrumental. Estes temas contemplam diversos aspectos da formação/atuação musical e serão apresentados e desenvolvidos no próximo capítulo.

5.4 PRINCÍPIOS NORTEADORES: A MUSICALIDADE EM FOCO

Nada existe em nossa mente que não tenha sua origem nos sentidos. (JOHN LOCKE apud COTRIM, 2006, p. 151).

A citação de John Locke é o *slogan* adotado no curso VM; ela fundamenta um dos seus princípios orientadores: as atividades musicais intencionais, normalmente práticas e lúdicas, são vivenciadas para aguçar a percepção, a apropriação do conhecimento e a compreensão da prática musical. O sentir e o experimentar se caracterizam fonte de conhecimento.

Durante os anos de experiência ministrando o curso VM, pude estabelecer outros princípios que consideram a Educação Básica um dos espaços de formação docente, e a EAPE, um espaço também de formação musical para professores em serviço. Trata-se de princípios estruturantes e complementares que orientam as atividades práticas e possibilitam a formação explicitada nos objetivos do curso: 1) despertar a musicalidade para adquirir autonomia para novas aprendizagens; 2) disponibilizar formação musical ao alcance de todos, ou seja, oportunizar aprendizagem musical para todos os professores da Educação Básica que desejam usar a música em sua prática docente; 3) privilegiar qualquer faixa etária uma vez que a musicalização é uma prática de vivências destinada também aos adultos; 4) fomentar vivências prático-musicais de forma lúdica e prazerosa, porém consciente, para saber ensinar; 5) estimular a interatividade para socialização das aprendizagens; 6) valorizar as experiências prévias e do cotidiano do professor como *status* de produção de saber; 7) privilegiar a heterogeneidade como motivação de produção e troca de conhecimento; 8) fomentar a música na Educação Básica.

Esses princípios são deliberados pela minha consciência prévia de que muitos professores não tiveram a oportunidade de desenvolver a musicalidade em sua formação pessoal ou docente. De forma complementar, eles regem e orientam as atividades práticas e determinam os objetivos do curso VM: 1) adquirir, aperfeiçoar e mobilizar conhecimentos musicais; 2) vivenciar diversos temas pedagógico-musicais; 3) proporcionar e dar novos significados e sentidos às atividades musicais; 4) ampliar o repertório musical; 5) suprir as

expectativas, as necessidades e os interesses dos professores/cursistas; 6) possibilitar que se sintam seguros, confiantes e capazes para atuar com a música; 7) possibilitar que se sintam incluídos no contexto musical; 8) estimular a motivação para aprender música.

Como seres sociais e autônomos, os professores da Educação Básica que procuram o VM buscam se apropriar do conhecimento musical por meio das atividades musicais vivenciadas e das reflexões pedagógicas propostas e desenvolvidas no curso. Despertar a musicalidade, no processo da musicalização dos professores/cursistas, possibilita efetivar a aprendizagem musical. Bellochio (2014) compreende as experiências diretas com a música, como cantar, tocar, percutir, dentre outros, ferramentas imprescindíveis para a efetivação da formação musical desses professores.

No curso, o termo “musicalização” está atrelado ao conceito de “vivência musical” e de “práticas pedagógico-musicais”, sejam oriundas das experiências dos professores, sejam sugeridas na condução do curso. Contudo, na literatura, o significado de “musicalização” não tem consenso. Para Penna (2012, p. 43-44), é “um processo educacional orientado que se destina a todos que, na situação escolar, necessitam desenvolver ou aprimorar seus esquemas de apreensão da linguagem musical”. Em sua concepção, essa etapa não deve ser entendida como “uma preparação para o estudo da ‘teoria musical’, de um instrumento etc.”, pois “musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro musical como significativo” (PENNA, 1990, p. 22). Nesse sentido, torna-se claro que a musicalização é destinada para todas as idades, pois adultos também estão abertos às atividades e práticas que os levem à compreensão musical pela experimentação, principalmente quando o corpo, os sentidos, o instrumento vocal e a percepção devem ser estimulados para se atingir o fim principal: fazer música. Esse contexto me remete à Penna (1990, p. 53) quando argumenta que “crianças e adultos, aprendizes e *experts* estão em processo de desenvolvimento musical”.

A vivência musical e pedagógico-musical, a experiência direta com atividades musicais, principalmente interdisciplinares, consolidaram a escolha do título³⁷ “Vivências com a Musicalização”. Este é, também, um atrativo para os profissionais, como sugere a fala do professor Diego:

³⁷ O curso recebeu outras denominações antes de ser consolidado como VM, devido ao público-alvo: em 2011, Oficina de Musicalização na Educação Infantil e Anos Iniciais; em 2012, Oficina de Musicalização Infantil para Capacitação de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental do DF; em 2013, com o intuito de simplificar o nome, foi escolhido o título Oficina de Musicalização Infantil; a partir de 2014, Vivências com a Musicalização, por motivos já registrados anteriormente.

Neste ano, na pesquisa em busca de cursos na EAPE achei interessante o nome “Vivências com a Musicalização”. Me chamou bastante atenção, primeiro por causa da minha vivência prática como músico percussionista informal e segundo porque queria me aperfeiçoar e aprender um pouco mais sobre música.

O professor afirma que foi atraído pelo título do curso, que estava em consonância com a sua atuação como “músico informal” em busca de uma formação.

A partir da experiência com a prática da musicalização, o Diego e os demais professores/cursistas selecionam as atividades e as classificam como mais ou menos adequadas para o seu contexto educacional. Nessa perspectiva de formação, os saberes são compartilhados, os conhecimentos prévios e individuais dos docentes são valorizados, as questões da prática musical são problematizadas, discutidas, novas propostas para a sala de aula são desenvolvidas; ou seja, o curso vem somar às experiências docentes e musicais dos professores, e estes vêm enriquecer o curso com os seus saberes – por se tratar de professores em serviço e de um grupo heterogêneo, esses saberes são diversos.

Desse modo, o VM parte do pressuposto de que os professores/cursistas, ao ingressarem no curso, trazem consigo uma dupla dimensão: a pessoal e a profissional (figura 3). Tanto a dimensão pessoal quanto a profissional implicam o trabalho docente, suas necessidades pedagógicas e suas reflexões sobre a atuação na sala de aula.

A dimensão pessoal está relacionada aos seus saberes prévios; abrange a musicalidade, as habilidades pedagógicas, os saberes e as vivências e experiências. Dessa forma, a dimensão pessoal é uma das fontes de saberes e se articula com os novos saberes para transformação pessoal de cada professor. O desenvolvimento do curso, portanto, leva em consideração a dimensão pessoal dos professores para alcançar resultados na dimensão profissional. Nesta ocorre a síntese dos saberes musicais dos professores/cursistas, trazidos das vivências informais e dos saberes apreendidos no curso.

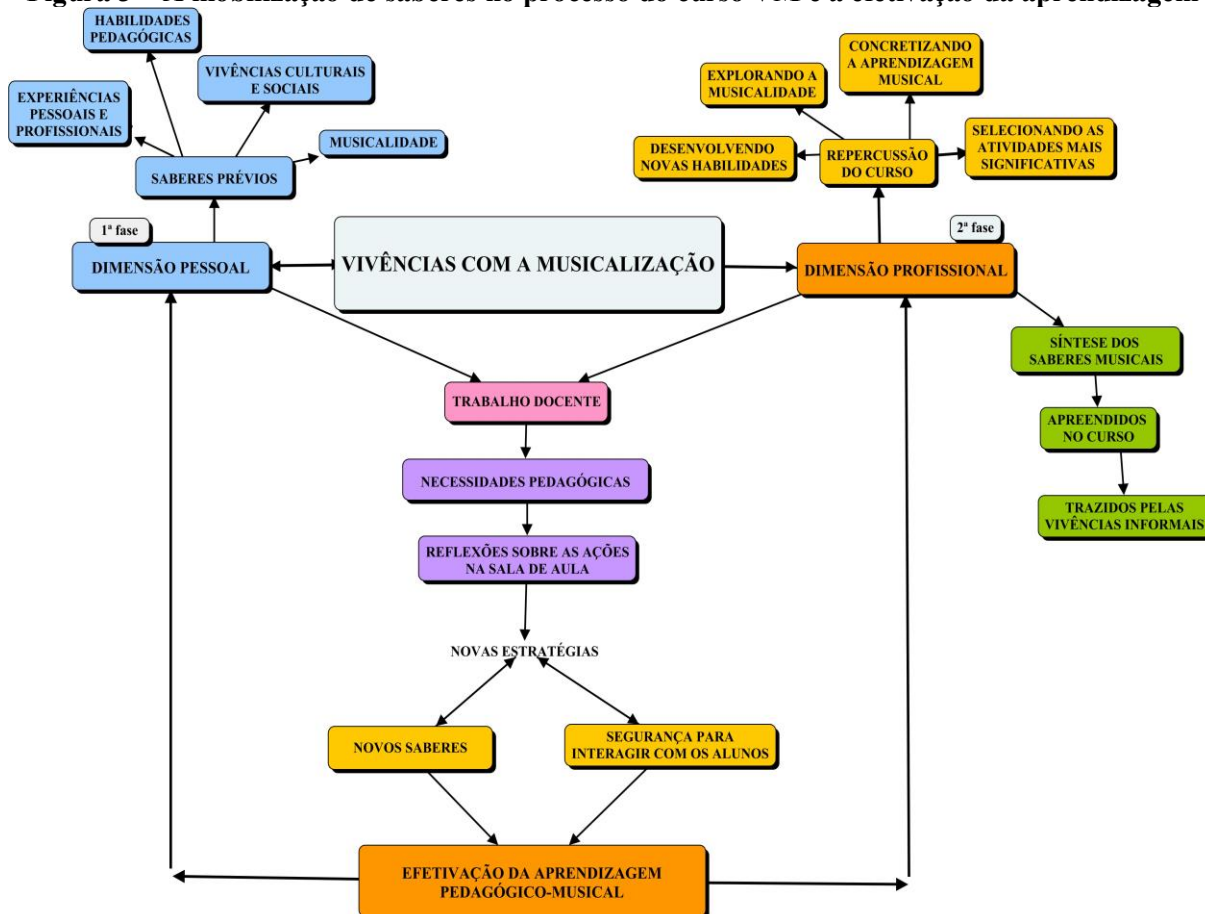
A dimensão profissional envolve, ainda, o processo contínuo de formação. Os professores/cursistas passam a usar terminologias próprias da área, deixam de atuar de forma intuitiva e reconhecem a música como área do conhecimento, ou seja, é nesse momento que a aprendizagem no curso começa a repercutir na sua formação. Essa fase explora a musicalidade do professor/cursista, assim desenvolve novas habilidades musicais e pedagógico-musicais. A partir daí, ele passa a selecionar as atividades mais significativas para sua prática docente, aquelas que lhe proporcionam segurança para sua ação em sala de aula. Nesse processo, a síntese dos saberes musicais é representada tanto pelos saberes adquiridos no curso quanto pelos saberes trazidos da vivência/formação musical informal dos professores/cursistas e da interação entre pares.

Dessa forma, o curso possibilita o estímulo à reflexão dos professores sobre suas ações, bem como a avaliação da efetividade do curso para sua prática docente. Ambas as dimensões transformam o trabalho docente, no entanto, quando as necessidades pedagógicas se manifestam, os professores/cursistas refletem sobre as suas ações na escola e, ainda durante o curso, utilizam suas habilidades para se apoderar de novas estratégias, adquirindo novos saberes e segurança para atuar.

A efetivação da aprendizagem pedagógico-musical, portanto, implicará a dimensão pessoal e profissional, e ambas atuam num processo contínuo de aprendizagens musicais e pedagógico-musicais. Nesse processo, tanto a dimensão pessoal quanto a profissional dão novos significados ao curso VM e orientam a sua condução.

Isso me leva a concluir que o curso possibilita a aprendizagem na atuação, a reflexão do professor como pessoa e como profissional, e a transformação das dimensões pessoais e profissionais. Nesse processo de idas e vindas, surgem os novos saberes e o sentimento de segurança para atuar com a música e interagir com o aluno em sala de aula. Esse cenário desenvolvido está demonstrado na figura 3:

Figura 3 – A mobilização de saberes no processo do curso VM e a efetivação da aprendizagem



Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2015).

5.5 OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO CURSO “VIVÊNCIAS COM A MUSICALIZAÇÃO”

Com o objetivo de compreender e buscar melhorias para a formação continuada que desenvolve, a EAPE conta com a participação dos professores/cursistas no sentido de responder os questionários correspondentes às avaliações processuais e finais elaborados pela Gerência de Pesquisa, Avaliação e Incentivo ao Desenvolvimento Profissional (GEPAD).

As avaliações são disponibilizadas no *site* da EAPE e visam averiguar a aceitação dos cursos, a atuação do formador e a aprendizagem dos professores cursistas. Portanto, abrangem questões que buscam avaliar o formador, os professores e o curso.

Estas as questões que constituem a avaliação do formador: 1) O plano de curso foi cumprido? 2) O formador analisou e fez devolutivas dos trabalhos realizados pelos cursistas? 3) As estratégias didático-pedagógicas favoreceram a interação entre os cursistas? 4) Foram utilizadas estratégias didático-pedagógicas adequadas aos objetivos do curso? 5) Os conteúdos e as atividades do curso foram relevantes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico? Outras questões fechadas visam averiguar o desempenho do professor/cursista.

O curso é avaliado com as seguintes questões abertas: 1) O curso contribuiu para a melhoria do trabalho que você desenvolve? Em caso positivo ou negativo, justifique. 2) Há sugestões para a melhoria do curso? Quais?

As avaliações institucionais da EAPE funcionam como um potente *feedback*, pois desvelam as opiniões, sugestões e reflexões dos professores/cursistas, tanto sobre o curso quanto sobre o formador. Dessa forma, é possível refletir, avaliar e aperfeiçoar o curso seguinte e autoavaliar-se como formador.

Além da avaliação institucional da EAPE, o curso VM preza pela avaliação formativa. Ela ocorre durante todo o processo do curso e valoriza diversos aspectos: o interesse e a participação do professor, o envolvimento com as atividades, a capacidade de adaptação das atividades no seu contexto, a busca por vencer os desafios, a socialização de seus saberes, a interação com o grupo, os produtos musicais desenvolvidos no curso, a realização das atividades de horas indiretas, a participação no AVA, a assiduidade no curso. A avaliação formativa me possibilita averiguar como os professores respondem às atividades desenvolvidas em aula e refletir sobre as possibilidades e desafios do curso VM para a aprendizagem musical desses professores. Dessa forma, repensar o curso constantemente significa inserir novos elementos, novas temáticas, novos objetivos, novas concepções e novos princípios.

6 OLHAR-ME NO ESPELHO COM O OUTRO: A INTERAÇÃO NO CURSO “VIVÊNCIAS COM A MUSICALIZAÇÃO”

Antes do aparecimento do espelho a pessoa não conhecia o próprio rosto senão refletido nas águas de um lago. Depois de um certo tempo cada um é responsável pela cara que tem. Vou olhar agora a minha. (LISPECTOR, 1998, p. 33).

O curso VM está em desenvolvimento desde 2011. Nele, há reflexos das sugestões, opiniões, concepções e interações dos professores integrantes de cursos anteriores. Essa situação possibilita (re)pensar o curso a cada ano. Parafraseando Lispector (1998), a prática contínua no curso possibilita “olhar-me no espelho” com o intuito de analisar e refletir sobre as possibilidades e desafios do curso VM para a aprendizagem musical dos professores que o buscam à sua formação. Ele foi idealizado com a minha “cara” e por ele sinto-me responsável.

A interação do grupo e os saberes socializados tornam o curso um espaço de aprendizagens significativas e dão sentido à minha prática docente. Nesse aspecto, Labaree (2000), citado por Nóvoa (2002, p. 23), lembra que “um cirurgião opera com o doente anestesiado e um advogado pode defender um cliente silencioso, mas o sucesso do professor depende da cooperação activa do aluno”. A análise dessa citação me leva a concluir que “olhar-me no espelho” possibilita, também, “olhar para o outro”, para a sua história pessoal e profissional, o que qualifica e dá sentido aos novos saberes e às experiências da formação continuada – no caso, a formação musical.

6.1 O CURSO EM AÇÃO: A EXPERIÊNCIA DIRETA COM A MÚSICA

A professora sempre nos incentivando a reconhecer o potencial musical que cada um possui. Inclusive muitos tabus foram quebrados como o de que música é um dom, na verdade o ser humano é também musical. Aprendi que temos que trabalhar a musicalidade na sala de aula com muita ênfase para garantir as aprendizagens significativas dos nossos alunos. (CLÁUDIA Z.).

A fala da Cláudia revela a sua falta de confiança na sua própria musicalidade. Ela e como outros professores/cursistas a associam a tabus que os levam a se sentirem incapazes, inclusive de cantar. Necessitam de motivações para desenvolver a sua autoestima e se perceber como seres musicais. Por esse motivo, faz-se necessário e importante que tenham a oportunidade de uma experiência direta com a música, pois assim podem transformar esse sentimento. Vivenciando atividades musicais significativas eles vão desenvolvendo a sua

musicalidade, e adquirindo habilidades musicais, tanto para o seu próprio prazer quanto para a sua atividade docente. Silva (2012), em sua pesquisa, reconhece tal processo como um meio para alcançar, também, objetivos mais significativos.

A questão sobre a musicalidade no homem tem sido estudada por vários autores. Hallam (2006, p. 104) destaca o aumento tanto dos estudos quanto dos autores que defendem a ideia de que “todos os seres humanos têm o potencial de fazer música, e que a musicalidade é tão universal quanto a capacidade linguística” (tradução nossa)³⁸. Para esses autores, é o contexto sociocultural que irá fomentar ou reprimir o desenvolvimento da musicalidade. Nessa mesma linha de pensamento, no Brasil, Cuervo e Maffioletti (2009) acreditam que ambientes familiar e escolar propícios e a oportunidade de interagir de diversas formas com experiências musicais ao longo da vida são fatores que favorecem o despertar da musicalidade. De acordo com essa concepção, Sloboda (2008, p. 25) acredita que

Tanto a linguagem quanto a música são características da espécie humana que aparentam ser *universais* para todos os seres humanos e *específicas* dos seres humanos. Dizer que a linguagem e a música são universais é dizer que os humanos têm uma capacidade geral de adquirir competências linguísticas e musicais.

Nas palavras do autor, é possível que seres humanos estimulados e com oportunidades, no meio social, familiar ou formal, adquiram conhecimentos musicais porque têm competência para isso.

A convicção de John Blacking sobre a universal musicalidade humana foi colhida, de acordo com Travassos (2007), durante a sua vivência com os Venda – tribo africana – quando se propôs a estudar as suas danças e músicas. A autora destaca que, em *The biology of music-making* – último trabalho de Blacking (1992) – este menciona três hipóteses explicativas da musicalidade que circulam em várias sociedades:

[...] a primeira afirma que a música é aprendida, adquirida, portanto social; a segunda diz ser a música capacidade herdada geneticamente, por isso desigualmente distribuída entre os homens; a terceira afirma ser a música herdada geneticamente, tanto quanto a habilidade para a linguagem - portanto, uma parte da biogramática humana e, possivelmente, um sistema modelar primário do pensamento e da comunicação (*primary modeling system*). [...] A primeira e a segunda são características das sociedades modernas industriais. Ele próprio, Blacking, era simpático à terceira, por resistir à ideia de reduzir a musicalidade a um conjunto de padrões de comportamento aprendido. (TRAVASSOS, 2007, p. 198).

³⁸ “[...] all humans have the potential to make music and that musicality is as universal as linguistic ability.”

Na concepção de Blacking (1992), a musicalidade é intrínseca aos seres humanos, contudo pode ser aflorada ou inibida, dependendo das condições sociais em que o indivíduo vive. Essas condições, segundo Travassos (2007, p. 199), “dependem das interações, das instituições e de uma seleção de capacidades cognitivas e sensório-motoras”. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da musicalidade será mais ou menos intenso dependendo das interações do sujeito com a música e das diversas situações favoráveis a essa interação.

Em determinados ambientes, como no curso VM, esse processo é realizado intencionalmente. Nele, o foco é promover interações significativas com a música, para que o professor/cursista desenvolva a sua musicalidade. Nesse processo, percebo que há professores que trazem consigo uma vivência musical prévia ao curso, cuja musicalidade se encontra em uma dimensão diferente da daqueles que não tiveram a mesma oportunidade. A professora Amaíza, por exemplo, é uma das cursistas que trouxe para o curso as experiências adquiridas ao longo de sua vida. Ela ca(o)ntou esse processo na apresentação da primeira atividade, que compõe o eixo temático Criação Musical: paródia – proposta no curso com a intenção de conhecer questões individuais, tanto pessoais quanto profissionais de cada professor/cursista. (Re)conhecer a identidade do grupo possibilita, como afirma Imbernón (2010), “interagir melhor com os outros”.

Intitulando seu texto “Vivências” e baseada na música “À Primeira Vista” de Chico César, a professora Amaíza nos ca(o)ntou o seu histórico musical e o quão importante e diversificado foi o seu primeiro contato com a música no ambiente familiar:

Por toda minha vida eu vivi
Experiências muito musicais
Na praça a banda do vovô
A entoar seus madrigais

Os acordes da banda a tocar
Sob a batuta do vovô Joaquim
Embalavam minh'alma infantil
Era fascinante para mim

Ah! como eu gostava de ouvir
Ficava, por horas ali-i a cantá-ar

Minha casa também era assim
Todo mundo a cantar e a dançar
Toda tarde amigos a chegar
Pra roda de viola escutar

O papai pedia pra tocar
o catira pra ele dançar
e mamãe o tom a acertar
pra folia de reis ela cantar

Ah! alegria era geral

E-e felicidade se-em i-igua-al
Violão, o trompete e o ganzá

O tambor e cavaco a chorar
Cada um c' um instrumento a tocar
preenchem meu ser de poesia [...]

Esses estímulos musicais vinculados ao meio familiar e aos interesses pessoais da Amaíza contribuíram para a sua autoconfiança no curso, e podem, inclusive, influenciar na sua prática pedagógico-musical, pois, como aponta Garcia (2009, p. 15), as experiências pessoais que dizem respeito às crenças sobre si e sobre os outros, assim como a relação entre família e cultura, influenciam no conhecimento que o professor tem sobre o ensino. Quanto à aprendizagem com a paródia, também foi influenciada por sua experiência anterior. A experiência de vida, segundo Carvalho, Barreto e Alves (2010), é uma enorme fonte de aprendizagem e de resolução de problemas no processo de aprendizagem do adulto.

A proposta do curso não diferencia o professor com potencial musical mais consolidado daquele que ainda não conhece sua musicalidade. Os estímulos do próprio curso afloram tanto a musicalidade latente dos professores que se apropriaram de uma vivência prévia quanto a dos que tiveram nesse curso as suas primeiras vivências conscientes. Apesar de convivermos com a música no cotidiano em diversos momentos, lugares e de diversas formas, nem sempre temos consciência do seu valor, pois normalmente essa prática ocorre de forma mecânica.

Cantar, no curso, também propicia o estímulo da musicalidade, além de contribuir com fatores extramusicais e subjetivos, conforme estas falas:

Antes do curso tinha medo de cantar. Achava minha voz muito desafinada, sem prestígio. Hoje canto inclusive na minha escola contagiando as pessoas que já estão muito interessadas em fazer o curso. Além de todas as aprendizagens que adquiri a minha autoestima melhorou muito. (CLÁUDIA Z.).

[...] tomar consciência não só da importância de cuidarmos da voz, mas especialmente da maneira como podemos e devemos fazer isso, irá com certeza, beneficiar a nossa saúde vocal. Esse aprendizado é mais uma das tantas pérolas que recebemos ao longo desse curso e que tenho procurado colocar em prática, realizando os exercícios lúdicos, as melodias/ginástica facial, fazendo respirações com as crianças, etc. (AMAÍZA).

Tanto a professora Cláudia quanto a Amaíza expressam as suas aprendizagens com o eixo temático Voz. Uma destaca de forma mais acentuada o prazer pessoal, impressões e conhecimentos que a atividade lhe proporcionou, enquanto a outra reflete sobre as aprendizagens do conteúdo e sua aplicação em seu ambiente de trabalho. As percepções e as maneiras como os professores lidam com a saúde vocal e o seu preparo para o uso profissional da voz é tema de pesquisa de Penteadó (2007). A pesquisadora aponta que poucos

trabalhos investigam aspectos subjetivos, como, por exemplo, a percepção do professor acerca do tema voz/saúde vocal. Os resultados da pesquisa indicam “distanciamentos entre as necessidades docentes e aquilo que as tradicionais ações educativas fonoaudiológicas em saúde vocal costumam oferecer” (p. 21). Por esse motivo, a temática Voz é abordada durante todo o processo do curso, pois a vivência de forma consciente sobre a saúde/higiene vocal pode criar hábitos regulares condizentes com a demanda da prática. A higiene vocal e a técnica vocal são práticas desenvolvidas, também, nos cursos de formação continuada Oficina de Repertório Musical (HIRSCH, 2013) e no projeto de extensão “Programa LEM: Tocar e Cantar” (WERLE, 2010).

A experiência com a sonoplastia, outra temática abordada no curso, é também uma vivência musical que tem relevância para a formação profissional:

Contei uma história para minhas crianças usando objetos sonoros para fazer a sonoplastia. Escondi os objetos para que os deixassem viajar na imaginação. Foi emocionante ver os olhinhos deles brilhando... A exploração de sons vivenciadas no curso enriqueceu meu trabalho porque eu só dava ênfase na história contada, sem perceber como os sons enriqueceriam o trabalho em sala. (Q2).

Nota-se que as experiências no curso são mobilizadas na sala de aula, e o professor dá sentido às atividades vivenciadas na sua prática docente. Por outro lado, o envolvimento com o fazer musical contagia o professor, ele se descobre um aprendiz e desperta para novas experiências musicais. Essa abertura para novas aprendizagens é evidente na construção dos instrumentos e na pesquisa sonora, subtemas da sonoplastia.

Em relação à temática Prática Instrumental, diversas atividades foram desenvolvidas vislumbrando a aprendizagem da flauta doce contralto. Esse instrumento não foi apenas uma ferramenta para promover, de forma mais concreta, a aprendizagem musical; ele contribuiu, de forma significativa, para a realização pessoal dos professores, visivelmente felizes com as suas execuções musicais. Tal sentimento pode ser averiguado neste depoimento:

Estou me sentindo o máximo, uma aprendizagem incrível. Me sentindo uma criança conhecendo um mundo encantador com ritmo, notas musicais, conhecer o instrumento que está tocando, os sons que esse instrumento nos dá, o prazer de ouvir algo que você aprendeu. (Q2).

O envolvimento pessoal nas situações práticas, como descreve o relato, propicia o desenvolvimento da musicalidade e a construção de uma identidade musical. Para descrever e refletir sobre as vivências musicais no curso e sua relevância para a formação musical dos

professores, serão analisados o ensino e a aprendizagem nos seguintes eixos temáticos: Criação Musical, Voz, Sonoplastia e Prática Instrumental.

6.1.1 Vidas ca(o)ntadas em versos e melodias

Quando fui fazer a paródia, tive muita dificuldade, escolhi várias músicas fiz alguns arranjos e achei difícil, com a ajuda da professora de música, concluí minha paródia, superando as dificuldades, consegui cantar sem receio, e agora consigo auxiliar meus alunos com paródia, coisa que antes não conseguia, até mesmo pela insegurança. (ELIANE).

A criação da paródia foi um processo simples para alguns, porém trabalhoso para outros, como é o caso da Eliane, que requisitou mais tempo da minha atenção. O processo de aprendizagem da Eliane, portanto, foi acompanhado de doses de estímulos e reconhecimento de suas capacidades. Essa situação me remete a dois princípios enunciados por Garcia (1999) para fundamentar a formação de professores: o primeiro considera a individualização, ou seja, se o desenvolvimento das capacidades está vinculado às características pessoais, cognitivas e relacionais de cada professor – o processo de aprender a ensinar não é o mesmo para todos os professores; o segundo se refere ao isomorfismo: nele há a valorização da concordância entre a forma como o professor aprende e ensina. A Eliane demonstrou mais confiança com essa experiência, assim como disposição para levá-la aos seus alunos; ela provavelmente valorizará as suas capacidades e os estimulará no processo da criação.

Em regra, na abertura de um curso, a apresentação pessoal, tanto do formador quanto dos cursistas, ocorre em forma de narrativas. No entanto, outras formas de apresentação podem ser empregadas em um curso de formação continuada de música. No curso VM, por exemplo, a apresentação pessoal de cada participante, inclusive a minha, é realizada em forma de paródia. A atividade visa conhecer os professores – a sua história como professores, seus conflitos e sucessos, sua vivência musical – mas implica, também, uma transformação pessoal que envolve o reconhecimento de seu potencial musical.

As paródias revelam as experiências musicais advindas do convívio social dos professores/cursistas, de sua memória musical e de sua sensibilidade estética. Ainda, propiciam que eles revelem como se percebem. Essa atividade estimula modos de ser e agir distintos da formação centrada no conteúdo, no saber disciplinar. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 24) destaca que “a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo ‘formar’ e ‘formar-se’, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação”.

Nessa perspectiva, a paródia é a primeira atividade desenvolvida no eixo temático Criação Musical. Ela é utilizada como recurso didático, de formação musical e contribui com a aprendizagem musical, pois possibilita também desenvolver um domínio de conceitos musicais como melodia, ritmo, pulso, prosódia, experimentar e desenvolver, dinâmica e forma. Nas palavras de Azevedo (2004, p. 6), implica um “domínio analítico e composicional dos elementos musicais”.

Além de fomentar um produto musical de criação, a paródia pode, ainda, focalizar no “professor como uma pessoa real”, concepção de professor que, segundo Lanier (1984), citado por Garcia (1999), tem sido foco nas investigações didáticas: nessa concepção, “as características pessoais e humanas do professor vão desempenhar um papel importante na investigação e formação” (p. 31).

O trabalho com a paródia envolve, aproximadamente, 10 (dez) encontros e é desenvolvido simultaneamente à temática Voz para que os professores, em formação, se familiarizem com a prática do canto. Ele envolve, ainda, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA/Moodle), no qual é disponibilizado um fórum denominado Paródia para que aqueles que já se apresentaram no curso insiram a letra e a gravação de sua criação musical. A mensagem encaminhada ao grupo orienta sobre os elementos que devem estar destacados na letra: identificação, vida profissional, pessoal, formação acadêmica, vivências musicais, local de atuação profissional e expectativa em relação ao curso VM.

A atividade se inicia com a execução da minha paródia de apresentação (Apêndice G). Quando inicio a atividade com a minha paródia, percebo que os alunos, de modo geral, apreciam e ficam apreensivos. Ouço observações que refletem insegurança e medo:

Imagine professora, eu só canto cantiga de roda, não vou conseguir fazer uma paródia. (MARGARIDA).

Professora, só canto música de igreja, não conheço outras músicas! (ADRIANO).

Professora, não tenho o hábito de cantar! [...] sou desafinada! Não serei capaz de fazer a paródia, muito menos de cantá-la. Sinto muito! (ELIANE).

Essas falas demonstram o sentimento de incapacidade para compor uma paródia. Tal reação é motivada pela vergonha, insegurança e certeza de que não sabem cantar, ou seja, a maioria se considera desprovida de “talento” para realizar a atividade. De acordo com Figueiredo (2004, p. 56), “essa situação coloca a música e também as outras artes como pertencentes a um tipo exclusivo de conhecimento humano, acessível apenas para um número

restrito de pessoas que nascem com os dons necessários para usufruir dessa condição”. Esse tipo de sentimento é frequente, e representa um problema: como professores inseguros poderão formar alunos confiantes e com alta autoestima? Como a paródia poderá provocar uma transformação pessoal e profissional?

O meu primeiro desafio é transformar a autopercepção dos professores quanto a musicalidade, desconstruindo as suas concepções sobre talento e dom. No VM, percebo a atividade da paródia como fundamental para estruturar a confiança dos professores, eles precisam se sentir capazes; nessa atividade, eles têm oportunidade de criar letras para melodias conhecidas e de seu domínio vocal. Amaíza descreve como foi o seu processo de criação:

[...] peguei o violão e comecei a compor os versos, fazendo uma linha do tempo, destacando/resgatando as doces e saudosas memórias de minhas vivências musicais. Fui brincando com as rimas e tecendo uma história. A elaboração em si foi mais fácil do que pensei que seria [...]. Posso dizer que, para mim, foi mais que um simples exercício de composição. O processo me oportunizou fazer um movimento bem interessante de resgate e superação. A caixa de Pandora foi aberta.

Para a professora Amaíza, a composição da paródia a instigou a resgatar o seu passado e em relação a ele se sentir saudosa. Como deixou evidente, não considerou difícil a produção da sua paródia. Durante a sua performance no curso, sentiu o desejo de dizer mais sobre si e relatar o processo de sua aprendizagem musical. Essa desenvoltura para compor a paródia foi verificada de forma mais intensa nos professores que chegaram ao curso com maior experiência musical e mais confiantes na sua musicalidade. Para a professora Margarida, a paródia foi um grande desafio:

Logo no início do ano tive que enfrentar o desafio de compor uma paródia, o que foi difícil "casar" a minha história com o ritmo... Nunca tinha tido aula de música... O segundo desafio foi cantar a minha paródia afinada... O auxílio da professora foi fundamental, pois me incentivou a continuar tentando e o apoio da turma na apresentação foi um momento lindo [...]

A falta de confiança da professora Margarida foi o motivo gerador de sua dificuldade para a criação da paródia. No entanto, ela se dedicou incansavelmente à atividade, que, para ela, se converteu em uma grande realização. Foi a professora que mais encaminhou gravações da sua paródia, via WhatsApp, para avaliação e orientação; empenhou-se em ensaiar e afinar. Quando estava adquirindo confiança, as apresentações dos outros professores a intimidaram. Ela relata as idas e vindas do seu processo:

[...] fazer a paródia foi um processo totalmente novo... Tirou-me da minha zona de conforto... Quando comecei a assistir as apresentações e vi paródias incríveis, senti-me um pouco decepcionada comigo... Pois a minha era a única com base numa música infantil e tão simples... Antes da ajuda da professora, eu nem não sabia qual era o tom de voz adequado para mim... Ser afinada, então, era e ainda é muito difícil... Mas me senti totalmente acolhida com a sensibilidade e disponibilidade da professora em me orientar... Hoje, sinto-me um pouco mais preparada para a próxima paródia que eu tiver que fazer, se surgir novamente esse desafio na minha vida. Acho que me arriscaria mais e acreditaria mais em mim mesma [...] (MARGARIDA).

Margarida se sentiu insegura. Percebi, também, que havia insegurança em levar a música para a sua sala de aula. A insegurança do professor pedagogo é tema de pesquisas recentes. Lopes (2010), por exemplo, aponta que os professores pedagogos, como Margarida, não se sentem confiantes em desenvolver atividades musicais mais significativas com os seus alunos. A Margarida, no entanto, não desistiu: trouxe a letra impressa para o grupo cantar com ela, e o resultado deu origem a um momento de prazer e colaboração. Percebo que a Margarida se utilizou de dois princípios/diretrizes para a aprendizagem do adulto apontados por Carvalho, Barreto e Alves (2010): inicialmente, envolveu-se em seu próprio processo de avaliação; em seguida, identificou um recurso necessário para concretizar o seu objetivo final: apresentar a sua paródia. Compreendo que a atenção individualizada voltada às necessidades e particularidades da professora Margarida foi um contributo para enfrentar o processo de forma mais branda. O professor formador, como observam Placco e Souza (2015), deve atuar como mediador, desencadeando aprendizagens e incentivando a autoformação.

Essas estratégias, portanto, ainda me possibilitaram conhecer os professores/cursistas em suas singularidades, pois no processo reconheci os mais inseguros, os que tinham maiores problemas vocais e os que se esforçavam mais. Na apresentação, conheci aqueles que já tocavam um instrumento; após a apresentação, estavam livres para contar o que quisessem, assim como o grupo estava livre para perguntar.

Nas primeiras aulas do curso de 2015, ainda em processo de escolha da música-base para a criação da paródia, percebi que os professores não estavam respondendo a demanda da forma como eu esperava; ainda não estavam acreditando que deviam compor a paródia. Diante disso, interfeiri e adotei novas estratégias para auxiliar na criação. Na sala de aula, improvisamos novas letras para a melodia da cantiga “A Barata”; em seguida, estimei-os a comporem uma paródia coletiva para a cantiga “Sambalelé”. Evitei fazer perguntas que revelassem as suas identidades para não atrapalhar a surpresa que a paródia traria. No terceiro encontro, os questionamentos e anseios dos professores me levaram a desenvolver novas

atividades, que despertassem a reflexão sobre rimas, elisão de palavras nos versos longos, estrofes, refrão e prosódia.

No quarto encontro com a paródia, iniciaram as performances. Os professores com vivências musicais anteriores ao curso e que tocavam instrumentos aprendidos informalmente foram os primeiros a se apresentar. Eles não pediram orientação para a sua composição, arriscaram com base na intuição e no conhecimento prévio. Quanto a essa situação, Lanier (1984), citado por Garcia (1999), considera que os adultos aprendem em situações diversas e com diversas modalidades de atividades. Devido à ausência de competência e conhecimento dos cursistas a respeito de determinadas atividades, o formador pode controlar uma situação, no entanto os adultos dirigem “a atividade de formação na medida em que possuem conhecimentos, experiência e motivação” (p. 51). A qualidade da performance dos primeiros professores intimidou os que diziam não ter o hábito de cantar, porém, quando aqueles se mostraram colaboradores destes, um novo sentimento emergiu no grupo: enfrentar o desafio.

Diante dessa experiência, comecei a receber gravações de paródias via WhatsApp. Estas foram analisadas; uma gravação, acompanhada ao piano, foi reenviada, com algumas observações. Esse processo possibilitou-me assisti-los individualmente, percebi sua segurança para co(a)ntar as próprias histórias aflorar. Carvalho, Barreto e Alves (2010) destacam a importância de proporcionar ao aprendiz adulto um ambiente em que se sinta psicologicamente seguro e calmo.

Enfim, todo esse processo possibilitou conhecer os professores, sua trajetória, habilidades e inseguranças. As apresentações trouxeram dados do meio social, familiar, cultural, lembranças da infância, dos amigos, de outras épocas, além de permitirem identificar sua atuação profissional e expectativas em relação ao curso. Esses aspectos podem ser evidenciados em alguns trechos de paródias:

A – professora de musicalização na Escola Parque, licenciada em Artes Plásticas

Nome da paródia: A história de Marcela Rodrigues (seu nome)

Paródia escrita a partir da música “A história de Lily Braun”, de Chico Buarque e Edu Lobo

Nascida em família
de educadores
A mãe era pedagoga
o pai professor
Cresci em Taguatinga,
até os 13 anos
quando me mudei

Cantava e desenhava
já desde criança
parecia “autodidata”
mas precisava estudar

E de galho em galho
 experimentei
 até me encontrar [...]

B – professora de Atividades, pedagoga

Nome da paródia: A estrada de Idneide

Paródia escrita a partir da música “As curvas da estrada de Santos”, de Roberto e Erasmo Carlos

[...] A música sempre foi
 Um mistério pra mim
 As músicas que ouvi
 A maioria em casa
 Com amigos festas shows
 Hoje fazem parte de mim
 Neste momento
 Vou vivenciar a música
 Com os alunos de primeiro ano
 Da escola classe 46
 Agora com outro olhar
 Mas se eu esquecer
 Tudo que aprendi
 Vou novamente pegar
 A apostila do curso e a flauta
 Eu não vou mais largar
 Não, não, não, não, não, não [...]

Todos os professores/cursistas apresentaram as suas paródias ao longo do curso (algumas se encontram no Apêndice H). Ao se sentirem seguros, comunicavam o dia da sua apresentação.

[...] conhecemos os colegas ouvindo suas vidas sendo cantadas através das paródias. Ouviria mil vezes cada um! (ROMINA).

Conhecer as particularidades de cada integrante do grupo tem sido elemento fundamental para a atual formação. Em favor disso, Garcia (1999, p. 29) acredita que em qualquer programa de formação continuada é “necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, etc., de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades”.

Além das gravações enviadas pelo WhatsApp, os depoimentos e ensaios desvelaram as características individuais; e a performance final foi além do esperado: o sentimento de incapacidade que rondava alguns converteu-se em possibilidade, e o trabalho foi realizado com prazer. Na atividade, eles reconheceram, ainda, conteúdos como prosódia, rimas, forma musical, estrofes em sextilhas e redondilhas maiores. Trabalhar com a temática Voz durante a

produção da paródia possibilitou que os professores fossem se conscientizando do trato vocal e, assim, aprimorando a sua voz.

O WhatsApp, aplicativo multiplataforma, foi uma ferramenta fundamental para fortalecer o processo de criação da paródia. Souza (2009, p. 8) compreende que as transformações tecnológicas trouxeram novos recursos de auxílio à sociabilidade e “configuraram novas formas de aprender e ensinar música presentes na educação musical contemporânea”.

Acredito que, se tivéssemos composto outras paródias em grupo, o processo não teria sido tão árduo para alguns professores; os próprios professores procuram estratégias para os problemas encontrados no percurso da formação. Entendo que, por se tratar de uma formação musical com professores em serviço, eles vão, mesmo diante de dificuldades, encontrando soluções para os seus problemas. Para enfrentar uma pequena desafinação vocal, o João criou a estratégia de levar a cópia da letra de sua paródia para que todos a acompanhassem. A professora Margarida, inspirada pela iniciativa do João, resolveu o seu problema da mesma forma. Em suas concepções, tal atitude resolveria, a princípio, tanto a questão da afinação do João quanto da insegurança da Margarida. Ao se confrontar com a sua dificuldade para a criação musical, o Adriano encontrou uma estratégia pessoal que, na realidade, é essencial para criar uma paródia: estar familiarizado com a obra original.

Foi muito difícil encontrar uma música que eu conhecia letra e melodia. Na verdade nunca parei para memorizar nenhuma música. [...] não conseguia chegar a nenhuma música que despertasse o meu lado musical. Então contei a parte da minha história que deveria fazer parte da minha paródia e minha esposa iniciou a escrever no ritmo de uma música comum que ouvíamos em casa. Então tentei dar continuidade, mas não saía nada, pois não conseguia encaixar a minha história no ritmo da música. Foi aí que resolvi aprender a cantar primeiro a música original e quando isso aconteceu ficou mais fácil (ADRIANO).

A fala do professor Adriano revela a sua percepção sobre a importância de saber cantar a música original antes de começar a compor a sua paródia. Nesse sentido, Azevedo (2004 p.6) alerta que “a habilidade de parodiar um compositor exige um conhecimento prévio de seu estilo musical”, e a ampliação o domínio e conhecimento dos elementos que compõem a obra original. Por esse motivo, os professores/cursistas foram orientados para criar a paródia com base em uma música que gostassem de ouvir ou cantar, o que torna a atividade ainda mais significativa. Mesmo assim, perceberam que algumas melodias são mais difíceis que outras; a escolhida por eles, inicialmente, lhes causava dificuldades, que só poderiam ser reconhecidas no processo de criação. A música inicial da Romina, por exemplo, havia sido

“Vinte e poucos anos”, de Fábio Júnior; foi substituída por “Onde você mora”, do Cidade Negra. A Rosi trocou de música três vezes, e escolheu finalmente “Leãozinho”, do Caetano Veloso. Em outros casos, sugeri uma cantiga de roda.

Conforme o Q2, a paródia foi apontada como uma atividade prazerosa, desafiadora, gratificante, constrangedora, difícil, fácil, possível de ser desenvolvida em seus espaços de aula. Ouvir os colegas cantando e produzir a paródia foram motivos de prazer. O constrangimento foi causado aos professores que não gostavam de expor a sua vida e eram tímidos. Para alguns, a dificuldade foi identificada porque tinham que contemplar uma série de exigências; o desafio, por considerarem uma atividade difícil para quem nunca estudou música.

O processo, mais que o produto, revelado pelos próprios professores me possibilita refletir e planejar a melhora dessa prática para os próximos cursos. Ao pensar sobre o trabalho realizado, percebo que eu poderia ter melhor apreciado e analisado as músicas escolhidas pelo grupo. Tal atitude possibilitaria ampliar o repertório musical dos professores/cursistas, conhecer melhor o seu meio cultural e repertório musical e ter a melodia de base interiorizada, aspecto que facilitaria a produção da paródia, conforme observado por eles no processo de criação. As trocas ocorridas durante o processo de quase três meses com a atividade formaram o elo entre o grupo. A proposta de uma produção musical individual se desencadeou em um trabalho de cooperação entre os professores, recebendo, assim, um novo desenho para a produção musical. Esse resultado me instiga a continuar inserindo a paródia no início do curso. Ela, ainda, é uma atividade de criação pedagógico-musical, que 1) apresenta qualidades por poder ser trabalhada em grupo; 2) possibilita abordar diversos temas; 3) é possível de ser desenvolvida por professores com especificidades diversas; 4) é possível de ser desenvolvida com diversos níveis da Educação Básica; 5) possibilita ao professor, em formação, sentir-se musicalmente capaz.

As vivências relatadas e observadas no tópico ora em tela, “Vidas ca(o)ntadas em versos e melodias”, me permitem concluir que o processo com a produção da paródia transformou a autopercepção de grande parte dos professores sobre a sua musicalidade. Essa transformação foi revelada por meio da interação ocorrida no curso, em que as dificuldades encontradas foram apreendidas e solucionadas espontaneamente pelas próprias ações dos professores/cursistas. Nessa análise, percebo que os resultados foram além do objetivo inicial: revelar a identidade e provocar a interação dos professores em formação – elementos importantes para um curso de formação continuada.

6.1.2 Professor, profissional da voz: mas como usá-la?

A falta de orientação que os professores em geral possuem sobre o tema, contribui e muito para que esses profissionais estejam afastados da sala de aula, por falta de uma orientação adequada e até mesmo por falta de hábito, sabemos que é preciso conhecer para poder mudar. Durante o tempo que estou na Secretaria, nunca vi professores aquecendo a voz antes de entrar na sala de aula, mas já vi inúmeros sem voz ao final da aula. (ROSI).

Tenho constatado, desde 2011, que é muito comum encontrar professores em serviço com problemas vocais, por vezes comprometedores. Esse cenário pode ser consequência, como disse a professora Rosi, da falta de conhecimentos sobre os cuidados vocais necessários e de conscientização sobre a importância da saúde vocal. Essa realidade gera uma situação preocupante, relatada na fala da professora Amaíza:

Antes de fazer parte do quadro de professores da SEDF, ouvia várias colegas comentando sobre a quantidade de professores afastados ou readaptados devido a problemas com a voz. Atualmente, vejo de perto, que pouco se fez ou se faz para minimizar ou impedir a ocorrência de problemas como esse. Somente na escola onde trabalho são 4 profissionais readaptados por esse motivo. Um número expressivo para uma escola com 20 professoras. Sendo o professor um profissional da voz, penso que cuidados e conhecimentos sobre esse assunto deveriam fazer parte da nossa formação profissional e continuada.

A situação apontada por Amaíza não é um caso particular, mas de um número expressivo de escolas nas quais os professores/cursistas estão lotados. Por esse motivo, alguns professores chegam para o curso com vergonha de cantar ou conscientes de que algo está errado com a sua voz. No entanto, em ambos os casos, demonstram não ter conhecimento sobre o funcionamento do aparelho vocal, tampouco de hábitos referentes à saúde vocal, embora sejam considerados profissionais da voz.

Na visão de Penteado (2007), os professores têm noções dos cuidados vocais, porém não as concretizam na rotina diária, o que leva a autora a sugerir que os professores vivenciem “processos de sensibilização para perceberem a voz como um recurso da relação homem-mundo, com implicações no campo pessoal, social e profissional; e a saúde vocal como um recurso aplicado à vida” (p. 20-21). Por isso, o desenvolvimento de atividades com o tema Voz ocorre desde o primeiro encontro do VM e perdura ao longo de todo o ano.

Para o curso de 2015, a metodologia com o eixo temático Voz se baseou, inicialmente, no desenvolvimento das seguintes atividades: 1) escuta individual das vozes dos professores; 2) apreciação de vídeos; 3) leitura e reflexão de textos; 4) higiene vocal; 5) técnica vocal; e 6) prática do canto. As atividades desenvolvidas, referentes ao tema, visaram 1) conscientizar os

professores sobre os cuidados vocais; 2) desenvolver o hábito de praticar exercícios de higiene vocal; 3) investigar as condições de suas pregas vocais; 4) alertá-los para os perigos do uso errôneo ou falta de cuidados; 5) afiná-los; 6) provocar o desejo de cantar; 7) capacitá-los para que se sintam seguros e felizes com a prática do canto.

A primeira etapa procurou investigar possíveis problemas vocais. A cada encontro, em média, cinco professores eram avaliados no final do encontro. Nessa fase, seis professores receberam orientação para investigar as suas pregas vocais por meio de uma videolaringoscopia. Dentre os casos averiguados nos grupos de 2015, três mereceram atenção: 1) a professora Maria adquiriu Síndrome de Sjogren, doença autoimune que afeta as glândulas produtoras de lágrimas e saliva – segundo o seu médico, não ter umedecido as pregas vocais durante a sua prática docente pode ter contribuído para agravar o seu caso; 2) a professora Andreia entrou no curso com a voz seriamente comprometida pois havia passado por uma cirurgia para remover tecido necrosado e cisto; procurou uma fonoaudióloga especialista em voz, fez o tratamento e, ainda durante o curso, pôde voltar para a sala de aula – o tratamento foi mantido após o encerramento do curso; 3) a professora Idneide passou por uma cirurgia para retirar um nódulo de uma das pregas vocais e se encontra em tratamento fonoaudiológico; ela relata alguns hábitos errôneos antes da cirurgia:

Ao longo destes quase 20 anos de sala de aula, pouco pensei ou me preocupei com o uso constante da voz. Pelo contrário, ajudava as colegas ou a direção a chamar a atenção das crianças nos eventos da escola, pois meu tom de voz sempre foi alto. A rouquidão, cada vez mais frequente (até achava que era charme) [...] (IDNEIDE).

Esses três casos me levam a considerar imprescindível abordar atividades referentes ao eixo temático Voz no curso VM.

Concomitante a essa fase, os professores apreciaram alguns vídeos sobre o funcionamento das pregas vocais, a fisiologia da voz e determinadas práticas de uso correto do aparelho fonador e aquecimento vocal: 1) Vocal Cord Stroboscopy; 2) Video-laringoscopia a fibre ottiche di una soprano lirica.; 3) A VOZ – 1º Episódio - TV Guia do Ator (Programa 20); 4) A VOZ – 2º Episódio - TV Guia do Ator (Programa 21).

A segunda etapa do trabalho visou dar ênfase à prática do canto. Na opinião dos professores, essa prática foi apontada como aprendizagem verdadeira, autoconhecimento, superação de limitações, terapia, prazer, “lindo de ouvir”, “gostoso de cantar”. Destaco algumas falas:

[...] quando estamos cantando parece que volto a ser criança [...] (Q2).

[...] apesar de não saber, gosto muito de cantar, adoro o canto em grupo, às vezes me perco no tom, acho lindo quando fazemos o Cànone. (Q2).

[...] em grupo a gente se sente mais segura e solta a voz [...] (Q2)

[...] acho lindo quando dividimos os grupos e cantamos em vozes diferentes [...] (Q2).

As reflexões demonstram o prazer em cantar de forma sistematizada, orientada, planejada e em grupo. Observo, dessa forma, que elementos musicais desconhecidos até então passaram a fazer parte da linguagem dos professores/cursistas, de forma muito natural.

O repertório abordado com a prática do canto abrangeu cânones e canções a duas, três e quatro vozes, sempre chamando a atenção dos professores/cursistas a ouvirem os sons harmônicos ou uníssonos nos finais de cada canção. Pensando em abranger todos os professores quanto a sua prática docente, algumas canções eram infantis e outras não, todas possíveis de serem cantadas em sala de aula.

Como material de apoio e reflexões, foi anexada ao AVA, no tópico “Apostila Temática”, o artigo “Minha voz, tua voz: falando e cantando na sala de aula” (BELLOCHIO, 2011) e uma apostila denominada “Voz” contendo *links*, exercícios, partituras musicais e informações sobre os cuidados com a voz. Dentre os exercícios da apostila e os praticados em aula, alguns visavam aos benefícios vocais dos professores, e outros, lúdicos, eram possíveis de ser desenvolvidos com os alunos. O professor David manifesta a sua opinião sobre o material, destacando seu conteúdo e acessibilidade:

O mais importante, na minha opinião, é que a apostila traz dicas fáceis e muito práticas de higiene, aquecimento e desaquecimento vocal.

Também foram inseridas na apostila as referências bibliográficas Manual de Higiene Vocal para Profissionais da Voz, de Pinho (1997), e Higiene Vocal, Informações Básicas, de Behlau (1993). É válido salientar que, mesmo com grande ênfase no trabalho com a temática Voz, o curso não capacita o professor/cursista a atuar como regente de coral infantil ou preparador vocal.

Alguns dados sobre a temática emergiram do fórum Reflexões sobre a Voz, aberto após os dez encontros iniciais. Esse fórum foi criado para que os professores/cursistas registrassem as suas reflexões, considerando os vídeos, os debates, os depoimentos dos colegas, a conscientização sobre a importância da higiene vocal para os profissionais da voz e a prática vivenciada com o canto. Estes registros foram coletados no fórum:

[...] chegar em casa e relaxar até a voz, era o que precisava aprender. Meu marido sempre me lembrava, 'você não está mais dando aula, pode falar mais baixo. (PATRÍCIA).

Todos os dias pratico os exercícios ensinados pela professora e fico me policiando, já que a partir dos vídeos vi que durante minha vida inteira utilizei minha voz de forma errada e não quero correr o risco de prejudicá-la fazendo extravagâncias. Não é fácil reeducar a voz, reaprender a respirar, mas me esforçarei para reaprender. (IVANA).

A reflexão com a temática possibilitou mudanças de comportamento tanto da Patrícia quanto da Ivana, também na vida pessoal.

Ter-me aproximado dos professores/cursistas no processo da paródia possibilitou que eu me tomasse ciência de algumas particularidades. Com o João, por exemplo, foi possível relacionar a sua desafinação vocal a uma pequena deficiência auditiva, motivo que o levou a convidar o grupo para cantar a sua paródia junto com ele. Tal situação me leva a ponderar algumas questões na formação continuada: por mais que tenhamos a nossa prática profissional estruturada, como professor formador, ela sempre vem acompanhada de novos recursos ou soluções para inesperadas situações problemáticas quando aceitamos as ideias dos envolvidos no processo em formação. Por esse motivo, Placco e Souza (2015, p. 85) reconhecem a importância de o professor formador atuar como um mediador e ir construindo, junto com os formandos, novos sentidos no processo de formação.

Em relação à professora Kaká, só foi possível compreender o seu timbre forte de voz e a sua forma de falar e cantar, que às vezes a deixava rouca, após a sua justificativa:

Professora, no "Esquadrão da Vida" a gente tinha que cantar para as pessoas que moravam no sexto andar, dos prédios, escutarem [...] (KAKÁ).

Percebo que situações como essa podem ser mais facilmente analisadas quando o professor formador considera, também, a dimensão do desenvolvimento pessoal do formando. Após três meses trabalhando com a voz, os professores apresentaram reflexões, mudanças de postura e novas conquistas, como destaca a professora Romina:

Esse assunto, **VOZ**, mexeu comigo. Fiquei pensando como teria sido diferente, se tivesse pelo menos ouvido alguém falar sobre os cuidados que devemos ter com a voz, durante a minha vida profissional. Mas passada essa vontade de "culpar" o mundo, fiquei pensando na minha responsabilidade:

- Por que nunca me interessei por esse assunto fascinante?
- Por que nunca procurei estudar sobre a voz?
- Por que me preocupei em investigar como estão "todas" as partes do meu corpo e deixei o meu instrumento de trabalho de fora dos meus cuidados?

Contentava-me, ao perceber minha voz ficando fraca, cansada ao final do dia, afirmando: - É assim mesmo! Eu sou uma professora!

É muito bom estar tendo essa oportunidade de "correr atrás do prejuízo".

O depoimento da professora Romina demonstra tanto a falta de conhecimento com o tema, antes de participar do curso, quanto a repercussão dessa prática, na sua formação ainda durante o curso.

A vivência e prática com o canto causam certa indignação na fala dos professores, devido à falta de orientação ainda no curso de Pedagogia. No VM, eles se conscientizam de que são profissionais da voz. A partir das orientações recebidas, das práticas desenvolvidas e das aprendizagens apropriadas, muitas reflexões e questionamentos vêm à tona:

Em nenhuma formação que tive como pedagoga, se falou do cuidado com a voz [...] (MERINA).

[...] não temos a devida instrução sobre o bom uso da voz no curso de Pedagogia. (DAVID).

Depois de ver todo esse material, fiquei pensando, minha formação é em Pedagogia, uso a voz, mas de todos os cursos que já fiz, nunca fui orientada a cuidar da voz. Me parece que não há uma preocupação com a saúde vocal dos professores. Venho aprendendo com esse curso, simples cuidados que nos ajudam a preservar a voz, mantendo clara, limpa, agradável para trabalhar com os alunos. (REGIANE).

Reflexões que destacam mudanças de postura:

Mudei muito e ainda quero melhorar mais. Exagerava nas entradas da Escola, no 'poder de voz'. Hoje, estou falando bem mais baixo até em casa. Tornei-me uma 'porta-voz' desse tema. Não dá para se calar diante desse assunto tão sério! (ROMINA).

Venho tentando, muito, diariamente, aplicar estes cuidados e técnicas com a voz, pois não quero nem pensar em ser uma professora afônica, por ter abusado do meu instrumento de trabalho. (ANA KELLY).

Reflexões que demonstram as conquistas:

Atualmente voltei a atuar no trabalho com as crianças o que me deixou extremamente feliz porque minha voz melhorou bastante [...] (ANDREIA).

A análise do tópico "Professor, profissional da voz: mas como usá-la?" me leva a concluir que é possível, ainda durante o curso, conscientizar os professores/cursistas de que são profissionais da voz e de que, praticar a higiene e a técnica vocal, poderão adquirir qualidade vocal para atuar com mais eficiência e cantar afinados, sem medo de desafinar. O curso VM é um espaço que viabiliza aos professores/cursistas atender os conselhos de

Bellochio (2011, p. 63): “[...] não se culpe se você achar que é desafinado. Tem solução! E o melhor, relativamente rápida e eficiente. Talvez o que você precise é experienciar mais a sua voz. Cante mais! Treine mais!”. Para tanto, faz-se necessário experienciar a voz durante todo o processo do curso VM.

6.1.3 Sonoplastia: ferramenta musical transformadora

A temática Sonoplastia, ao mesmo tempo que desperta para um pensar crítico e criativo, convida à inovação didática. Porém, ao versar sobre professores com diversas especificidades que utilizam a música em seu contexto educacional, é necessário traçar um desenho metodológico considerando possibilidades e limites de atuação e os desafios propostos pelo tema.

Diferentemente do trabalho com a temática Voz, que visa aprimorar a voz para melhorar a atuação performática do professor, a sonoplastia proporciona uma abordagem ampla para a atuação pedagógico-musical desse professor. A exploração e classificação dos sons de fontes sonoras diversas, inclusive do som ambiental, e a construção de instrumentos foram ferramentas e recursos indispensáveis para esse trabalho, o qual se utilizou, ainda, das seguintes atividades/recursos: 1) apreciação – de filmes, vídeos e músicas; 2) reflexão teórico-prática; 3) criação.

A apreciação, análise e discussão do filme *Vermelho como o Céu*³⁹ (BORTONE; MAZZOCCA, 2006) introduziu o tema. Os professores, que assistiram ao filme em casa, como atividade de horas indiretas, foram atingidos emocionalmente. A professora Marcela postou no WhatsApp a seguinte mensagem:

[...] belo filme italiano. Arrepiei na apresentação final! Chorei... Ai gente! Como o ser humano é lindo e capaz em toda a sua singularidade e diversidade! Que bom que existe a arte. (MARCELA).

A mensagem da professora Marcela estimulou os demais professores a apreciarem o filme.

As demais atividades com a temática também atingiram alguns professores profissionalmente, como destaca a professora Kaká:

Esse curso me despertou pra tanta coisa. Pra tantos outros projetos que nunca tinha pensado em realizar. Por exemplo a Sonoplastia. Pesquisarei mais durante as férias

³⁹ Trata-se de uma história verídica sobre um produtor de filmes italianos que, quando criança, sofre um acidente e perde a visão: o seu mundo passa a ser o mundo sonoro; assim, desperta sua musicalidade por meio da exploração dos sons.

pois vou montar uma turminha na APAE pra trabalhar os sons diversos dentro do teatro, da contação de histórias, dentro de desenhos, filmes, novelas, dentro da própria música.

Ainda como parte dessa temática, um saco de objetos sonoros foi formado para o reconhecimento dos sons produzidos, e atividades de percepção e escuta atenta foram desenvolvidas. Uma apostila confeccionada por mim, com fotos, instruções, e referência ao *link* “Violão Tambor” (VASCONCELOS, 2014), sobre construção de instrumentos, foi encaminhada ao grupo – foram construídos idiofones, membranofones e aerofones, como mostra o apêndice I.

A reflexão teórica sobre sonoplastia se baseou na proposta pedagógica de R. Murray Schafer (1991), educador musical canadense que introduziu à área as terminologias “limpeza dos ouvidos” e “paisagem sonora”. Estas ajudaram a contextualizar e a construir ideias para a realização de um trabalho transformador com o tema proposto.

Na segunda etapa do projeto, iniciou-se o manuseio dos objetos e instrumentos confeccionados pelos educadores, tanto em execuções musicais quanto em sonorizações de histórias. Novos vídeos foram apreciados, uns em aula, outros em casa (PATUBATÊ, 2009; STOMP, 2007; UAKTI, 2011; PASCOAL, 2006). Da apreciação passamos para a “limpeza dos ouvidos”⁴⁰, temática associada aos “Jogos para a estimulação da inteligência musical” (ANTUNES, 2013). O texto “Sonorizando histórias e discutindo a educação musical na formação e nas práticas de pedagogas” (WERLE, 2011) foi proposto para reflexão. Novas apreciações (CUADROS SONOROS, 2011; BEDRAN, 2014; MURK, 2013; FOLEY, 2013) possibilitaram introduzir as paisagens sonoras.

Segundo Akoschky (1988) e Schafer (2001), a produção musical do século XX e as diferentes correntes de exploração sonora ampliaram a riqueza e a diversidade dos recursos musicais e seus valores estéticos. Essa nova estética, na visão de Akoschky (1988), obrigou o educador musical a “olhar para trás” e rever suas estratégias pedagógicas e seus recursos didáticos para incorporar a “nova música” em sua prática docente. Nesse sentido, o trabalho com exploração e percepção de acontecimentos do cotidiano – como, passos, uma porta que se fecha, um grito – deveria receber mais ênfase pelos educadores musicais, pois eles ampliam os canais de percepção humana. Esse caminho metodológico repleto de novas possibilidades para a produção musical abre, na concepção de Schafer (2001), um espaço relevante para o trabalho com a sonoplastia.

⁴⁰ Terminologia usada por Schafer (1991, p. 67-118) visando levar seus alunos a notarem sons até então despercebidos por eles.

A última etapa do projeto não foi desenvolvida como planejada, devido à greve de categoria dos professores. A intenção era a de que os professores vivenciassem, em grupo, algumas propostas e realizassem a performance em tempo real. As propostas compreendiam 1) narrar e sonorizar uma história; 2) sonorizar um evento para ser apreciado, desvendado e representado pelos outros grupos; 3) criar e apresentar uma rádio novela; 4) sonorizar um filme mudo; 5) executar três sonorizações para que os ouvintes descobrissem onde se passavam as ações; 6) pesquisar sons tecnológicos e apresentá-los ao restante do grupo em forma de jogo; 7) gravar uma sequência de sons ambientes a fim de criar uma máquina sonora utilizando o corpo.

Ora, foi possível vivenciar apenas duas propostas: narrar e sonorizar uma história, e sonorizar o filme *Silly Symphonies – The Skeleton Dance* (2015). No entanto, todas as atividades propostas foram inseridas na apostila cuja temática correspondia à sonoplastia.

A repercussão do desenvolvimento da temática sonoplastia envolveu os professores e os despertou para trabalhar com o tema:

[...] fiquei tão tocada que ano que vem quero fazer alguns curta-metragens ou pequenas cenas com sonoplastia feita pelos próprios alunos, explorar os sons e a possibilidade de explorar e produzir estes sons. (ALESSANDRA).

As mídias utilizadas no curso são ferramentas indispensáveis para a aprendizagem devido ao material disponível para consulta, para apreciação e para familiarização com o tema.

O projeto exploratório com sons permitiu, ainda, que os professores conhecessem o universo da música contemporânea de concerto. Os resultados e as reflexões advindas dessa vivência possibilitam constatar mudanças de postura e da concepção do professor em relação à inserção da música nas suas atividades docentes cotidianas. As reflexões advindas das intervenções dos professores agregaram novas experiências e saberes que instigaram refletir sobre o curso e sobre as reformulações para os próximos cursos. O projeto mobilizou conhecimentos de diferentes áreas, abrangendo a compreensão do conceito de “sonoplastia”; filmes, vídeos de grupos instrumentais que utilizam instrumentos produzidos com materiais alternativos; atividades práticas com histórias sonorizadas; pesquisa sonora; confecção de objetos sonoros e instrumentos; gravação por meio de celulares; socialização de novas descobertas por meio do WhatsApp; criação, expressão e reflexão por meio dos produtos musicais elaborados.

Esse tema implicou novas reflexões sobre a riqueza expressiva dos registros alternativos dos sons. Registrar objetos sonoros, sons eletrônicos, sons de máquinas, do meio ambiente, do corpo e do cotidiano prepara para sonorizar, também, quadros de Miró e Kandinsky, integrando a música às artes visuais. Ampliar as formas de registro da música possibilita que o aluno observe a relação entre som e imagem e busque outras soluções para organizar ideias musicais.

O registro gráfico da paisagem sonora complementou o projeto de sonoplastia e trouxe novos recursos pedagógico-musicais para os professores em formação. Por “registro gráfico dos sons”, entendem-se pontos, bolas pequenas e grandes, linhas retas, ascendentes e descendentes, contornos, zigue-zagues. Esse tipo de notação vai ao encontro do pensamento de Schafer (1991, p. 311) sobre a notação musical: “[...] uma tarefa especial dos educadores musicais deveria ser a de inventar uma nova ou mais notações, [...] para que assim a maldição dos exercícios de caligrafia nunca mais volte a tirar o prazer da criação musical viva.”

Compreendo que tanto a temática Sonoplastia quanto o registro sonoro derivado dessa temática contemplam atividades musicais possíveis de serem levadas à Educação Básica pelos professores/cursistas. As suas experiências diretas com essas atividades musicais possibilita que adquiram um conhecimento musical e que pensem como levá-lo aos seus alunos, recriando e adaptando tais atividades.

6.1.4 A aprendizagem da flauta doce contralto

Pela primeira vez produzi som através de um instrumento... A flauta doce contralto... Posso não ter aprendido a ler uma partitura ou a tocar uma música inteira, mas pelo menos entendi a lógica... Vivências que nunca teria se não fosse este curso [...] (MARGARIDA).

A fala da professora Margarida demonstra que a aprendizagem da flauta, no curso, é vista como oportunidade e realização pessoal. Portanto, no planejamento temático apresentado aos professores/cursistas estava aberta a possibilidade de aprenderem a tocar a flauta doce contralto. Alguns professores se sentiram amedrontados com essa alternativa, no entanto a maioria demonstrou interesse por uma aprendizagem musical real focada no domínio de um instrumento musical.

Inicialmente, foi-lhes apresentada a família da flauta doce: sopranino, soprano, contralto, tenor e baixo. Apreciaram o timbre de cada uma, manusearam a soprano e a contralto para decidirem qual comprar – optaram pela flauta contralto.

Um dos motivos de também eu sugerir o modelo da flauta doce contralto está justificado no depoimento colhido do Q2:

[...] o som da flauta é muito agradável [...]

Acredito que, além do som agradável, o tamanho da flauta contralto é ergonômico à mão de adultos e às posições mais simples – dó ré mi fá sol –, correspondentes à tessitura da voz das crianças menores –, o que não as prejudicaria caso os professores quisessem utilizar a flauta para acompanhar alguma melodia em sala de aula. A flauta doce também é utilizada na formação inicial de professores que participam do projeto de extensão Programa LEM: Tocar e Cantar (WERLE, 2010).

Por que inserir a flauta no plano de curso? Um professor/cursista de 2014 relatou-me que passou a compreender som ascendente e descendente após a sua prática com a flauta, pois conseguia ouvir esses sons, enquanto tocava. Nesse sentido, a aprendizagem da flauta, a princípio, foi por mim considerada como um instrumento didático, cujo objetivo era promover aos professores/cursistas a interiorização de “noções básicas de música” e torná-los perceptivos a elas.

Enquanto o grupo providenciava a compra da flauta, uma preparação mais consistente de percepção de alturas foi desenvolvida com as seguintes atividades: 1) canções com nome das notas musicais; 2) apreciação do vídeo *Arte & Matemática - 08*; 3) jogos corporais e vocais com sons ascendentes e descendentes; 4) solfejo; 5) canções acompanhadas por registros sonoros alternativos.

A introdução à aprendizagem da flauta ocorreu por meio de parlendas em terças menores em diversas alturas. O repertório seguiu uma sequência gradativa de dificuldades. A princípio, houve o incentivo para que tirassem músicas de ouvido. Para isso, diversas músicas foram gravadas e encaminhadas via WhatsApp.

Essa aprendizagem exigiu dedicação dos professores, concluíram que tocar um instrumento requer prática diária. Diante disso, reconheceram logo que os que estavam se empenhando mais alcançavam melhores resultados.

O fato de o grupo ser heterogêneo fez com que a dinâmica da aula fosse reestruturada. Alguns, ansiosos por aprendizagens mais consistentes, começaram a pedir um repertório que exigisse maior habilidade. Diante disso, foi preciso rever a didática e os objetivos do eixo temático. Para suprir as expectativas, alguns arranjos a duas vozes, apresentando maiores

dificuldades, foram compostos para satisfazer o desejo dos que queriam ir além. Essa estratégia está registrada na seguinte fala:

[...] a professora tem uma didática muito bacana e ao mesmo tempo que dá a maior atenção aos que têm muita dificuldade, estimula, cutuca e cobra dos que têm mais facilidade. (KAKÁ).

A professora Kaká relata, portanto, que houve, no curso, uma tentativa de procurar responder às necessidades individuais e considerar as especificidades dos professores/cursistas, o que tem sido um dos desafios e princípios do VM. Tardif e Lessard (2013, p. 257) alertam para a importância desse tipo de prática na ação docente: “embora ensinem a coletividades, os professores não podem agir de outro modo senão levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem e não a coletividade”. Nessa mesma linha de pensamento, Garcia (1999, p. 29) cita Mcnergney e Carrier (1981), que defendem: “a formação de professores deve responder às necessidades e expectativas dos professores como pessoas e como profissionais”.

Agindo dessa forma, foi possível dar atenção tanto aos mais habilidosos quanto aos mais inseguros, que, com o tempo, sentiram-se mais confiantes:

Minha aprendizagem vem acontecendo de forma gradativa, sem pressão. Isso facilita muito. (Q2).

Subentende-se nessa fala a relevância do ambiente para facilitar a aprendizagem. Nesse sentido, Moore e colaboradores (2003), citados por Hallam (2006), salientam que fatores sociais, como a personalidade do professor e a interação, têm demonstrado ser mais importantes do que o tempo de prática usado para alcançar um alto nível de performance musical. Soma-se a essa questão o fato de que, para os adultos aprendizes, as cobranças de aprendizagem devem ocorrer de forma moderada, para que não se sintam desmotivados.

Pensando nesses princípios, as partituras para a flauta foram elaboradas, também, com grafias alternativas (Apêndice J). Sobre as diversas formas de registrar os sons, Mills (2007, p. 13) lembra que “alguns compositores do século XX [...] têm encontrado, ocasionalmente, outras formas de notações, mais apropriadas para os seus fins” (tradução nossa)⁴¹. Nesse sentido, a metodologia utilizada na elaboração das partituras foi diversificada e visou alcançar todos os professores/cursistas, considerando suas diferenças de aprendizagem. Nessa dinâmica do curso, o repertório final foi composto por músicas sugeridas por mim e pelos

⁴¹ “Some 20th century composers [...] have occasionally found other forms of notation more appropriate to their purposes.”

professores: “Parlendas com terças menores”; “Samba de uma nota só” de Tom Jobim e Vinícius de Moraes; “A Rã”, de João Donato; “Jazz” (anônimo); “Cânone Mi Ré Dó/Dó Ré Mi”, de minha autoria; “O Pequeno Japonês” (anônimo); “Asa Branca”, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira; “O Trenzinho do Caipira”, de Heitor Villa Lobos; “Ode à Alegria”, de Beethoven. Essa experiência reforça o pensamento de André e colaboradores (2010, p. 136) sobre a didática do formador: “as necessidades dos alunos mobilizam o formador a buscar novas estratégias, para que seja possível obter os resultados desejados”.

Na continuidade do eixo temático Prática Instrumental, a grafia convencional foi o último modelo apresentado e também o domínio mais desejado por alguns professores/cursistas, conforme refere a fala a seguir:

Estou adorando o estudo da flauta. Sempre toquei de ouvido e errado. Agora com a apostila em mãos estou super ansiosa pra aprender a ler partitura e tocar flauta [...] (KAKÁ).

Percebe-se na fala da professora Kaká a associação da aprendizagem do instrumento com a leitura de uma partitura, e um desejo ou ansiedade para conhecer a linguagem da escrita musical. Para Schafer (1991), Mills (2007) e Jorgensen (2008), o professor de música não deve dar prioridade ao ensino da partitura musical convencional antes que os alunos (crianças e adolescentes) tenham passado por experiências musicais concretas e tenham experienciado tocar um instrumento – Mills (2007) compreende que isso seria como aprender a escrever antes de falar. Esse princípio também é adequado para o ensino do instrumento com alunos adultos.

O estímulo musical no curso deu autonomia para que alguns professores/cursistas tomassem a iniciativa de ir além do que o curso propunha: tiravam músicas de ouvido; sugeriam aplicativos para celulares em que a posição da nota e a grafia correspondente eram indicadas; solicitavam novas músicas. Percebo que a vontade de aprender a tocar o instrumento os incentivou a uma aprendizagem praticamente autônoma. Na visão de Carvalho, Barreto e Alves (2010), o formador de adultos deve valorizar a autogestão e a independência para estimular a aprendizagem.

A motivação, o esforço e o empenho, fatores considerados por Hallam (2006) cruciais para o desempenho musical, estimularam a aprendizagem e o domínio de um repertório diferenciado, no grupo.

Ao investigar, via Q2, o que os professores consideravam estar aprendendo no curso, muitos responderam “tocar flauta”. Apontaram, ainda, que a flauta não foi apenas uma

ferramenta para promover, de forma mais concreta, a aprendizagem musical, mas contribuiu de forma significativa para a valorização pessoal. Visivelmente felizes com as suas execuções musicais, eles relatam:

[...] um prazer que nunca pensei que teria, sendo professora, em um Curso na EAPE. (Q2).

[...] quando estou tocando me sinto leve, mesmo dando os primeiros passos. (Q2)

No entanto, de acordo com a minha avaliação, a aprendizagem musical foi ainda introdutória, com característica de exploração instrumental, devido, principalmente, ao tempo disponibilizado para tal fim.

Os professores/cursistas entendem sua aprendizagem sob diferentes perspectivas:

1) como oportunidade e privilégio:

[...] estudar flauta foi a cereja do bolo.. (CLÁUDIA N.).

[...] conhece a música '*quem tem a viola pra se acompanhar, não vive sozinho...*'? Sou eu e a minha linda flauta! Que privilégio! Que som relaxante! (ROMINA).

[...] algo que não esperava, estou maravilhada com a possibilidade de tocar esse instrumento. (Q2).

2) como ferramenta para aquisição de conhecimentos musicais:

Nunca tive muita intimidade com instrumento de sopro, então fica interessante saber como funciona algumas coisas na flauta como por exemplo a escala, a extensão [...] (ALESSANDRA).

Contribui bastante para percepção musical, conhecimento teórico, melódico e de tonalidades. (Q2).

3) como motivo de preocupação e insegurança:

[...] me sinto preocupada, insegura. Mas ao mesmo tempo tranquila, pois a professora não está sendo muito exigente, mas gostaria de acompanhar a turma, tenho dificuldade de ler partitura, mas pode ser que esteja no começo. (Q2).

4) como motivo para desconstrução das concepções de talento:

[...] a aprendizagem do instrumento tem rompido barreiras históricas de vida. (Q2).

5) como motivação para aprender:

[...] me sinto altamente estimulada para tocar bem o instrumento e ansiosa para aprender a ler partituras. (Q2).

Maravilhado, pois nunca tive vivência com música e quando sai algo fico feliz pois vejo uma mudança. (Q2).

A prática da flauta doce suscitou a possibilidade de propor um novo curso, no ano de 2016, atendendo sugestão dos alunos:

Realmente seria muito bom ter um curso específico pra flauta doce. (Q2).

Reconheço, nos relatos aqui apresentados, um desejo dos professores/cursistas por um domínio do instrumento musical, o que justifica o aprofundamento dessa prática por meio de cursos voltados especificamente à aprendizagem da flauta doce. Dessa forma, a formação musical poderá se tornar ainda mais eficiente, progressiva e autônoma. Diante disso, faz-se necessário apresentar um novo projeto à EAPE, cuja proposta vise atender essa expectativa de formação. Assim, esses profissionais terão oportunidade para ampliar seus conhecimentos e formar-se, de forma contínua, com a música.

Os eixos temáticos apresentados nesta seção compõem o planejamento de ensino do curso, no entanto, na ação cotidiana do curso VM, o *corpus* das atividades contidas em cada temática é reinventado, adaptado e transformado de acordo com a recepção dos professores e da minha observação quanto à efetividade da sua apreensão e compreensão. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2013, p. 214) ressaltam que,

[...] por mais minucioso que seja o planejamento, os professores precisam, necessariamente, alterá-lo ao longo do ano, das etapas e dos dias, porque as coisas raramente acontecem como previstas. No fim das contas, o planejamento não passa de um plano, um mapa geográfico do ensino; portanto, é normal que, em contato com o território real do trabalho, esse mapa seja modificado, especificado, adaptado.

Respalhada pelas palavras dos autores, justifico o não cumprimento do plano de curso apresentado aos professores/cursistas, no início do curso, em função de que a situação de aprendizagem em 2015 foi povoada por um grupo de aprendizes com diversas especificidades, expectativas e práticas pedagógicas. Cada aula foi prevista e planejada, semanalmente; no entanto, muitos acontecimentos surgiram de forma imprevisível e surpreendente. Esses acontecimentos, associados às características de um grupo extremamente criativo, me levaram a modificar, como disseram os autores, o meu “mapa geográfico de ensino”. Com essa conduta, pude considerar as expectativas do grupo e valorizar o que cada um tinha a oferecer no curso. Tal procedimento pode ser constatado nesta fala:

[...] a formadora demonstrou uma grande capacidade de compreender as especificidades da turma e uma grande sensibilidade para adequar seu plano inicial às expectativas e realidade da turma. (Q2).

A reflexão do professor sobre a sua prática vai ao encontro das propostas dos cursos da EAPE, segundo as quais é possível adequar o planejamento inicial às expectativas e realidade do grupo. Esta fase de planejamento, também denominada pré-ativa, é, para Shulman (1986), Tardif e Lessard (2013), a primeira fase da ação pedagógica.

6.2 A AÇÃO PEDAGÓGICA NO VM E AS IMPRESSÕES DOS PROFESSORES SOBRE O CURSO

Olhar-se no espelho, olhar para si, demanda tempo e suscita esforços, além, é claro, de fazer emergir conhecimentos ainda ignorados ou pouco explorados. (PLACCO; SOUZA, 2015, p. 54).

Neste tópico, as impressões dos professores sobre o curso são discutidas a partir da minha ação pedagógica e dos princípios pedagógicos que orientam o curso. Essas impressões são configuradas a partir das experiências prévias dos professores, seus saberes, crenças, concepções e valores.

O curso VM busca atender as expectativas dos professores/cursistas logo na primeira fase da ação pedagógica – a fase pré-ativa, ou seja, a fase de planejamento. Ele se desenvolve a partir da interação do grupo na segunda fase da ação pedagógica: a fase ativa, ou interativa. Na última fase da ação pedagógica, todo o processo é refletido para a nova fase de planejamento e ações. As ações pedagógicas desenvolvidas no curso são responsáveis pela promoção da aprendizagem/conhecimento musical. Na última fase, a pós-ativa pedagógica, o olhar sobre a prática é fundamental, como sugerem Placco e Souza (2015), para olhar-me no espelho a fim de avaliar as ações do e no curso, refletindo sobre elas e deliberando sobre as próximas atividades. Na visão de Bellochio (2016), este olhar, nesta pesquisa-ação, “[...] trata de um olhar individual e coletivo, sobre o espelho. Como me vejo e como vejo o outro. Como me vejo no outro e como o outro se manifesta, no conjunto e em mim.” (informação verbal)⁴².

Para tanto, essa análise é norteadada pelas seguintes categorias: 1) expectativas iniciais e dimensão humana; 2) proposta pedagógica e interação; 3) socialização e interação no curso; 4) impressões sobre o curso.

⁴² A fala de Bellochio (2016) foi coletada na sessão de defesa desta dissertação.

Quanto às expectativas iniciais, são ferramentas importantes para a elaboração do planejamento do curso. As falas a seguir revelam o que os professores esperam do curso:

[...] aprimorar minhas vivências com atividades musicais, por meio de aulas e atividades práticas, a fim de ampliar minhas habilidades e competências para o desenvolvimento do meu trabalho na Educação Infantil. (Q2).

Uma formação e atividade diferenciada. Na qual além de desenvolver potencialidades musicais eu pudesse me divertir e ser feliz. (Q2).

Aprender musicalização para poder trabalhar com meus alunos. Desenvolver um pouco da parte musical, pois, sempre tive vontade e não tive oportunidade. (Q2).

Sentir mais à vontade com a música, para enriquecer meu trabalho com os autistas. (Q2).

[...] ter ferramentas pedagógicas para desenvolver atividades de musicalização para as novas séries que passei a dar aulas este ano. (Q2).

Aprender a trabalhar música com alunos dos anos iniciais. Algo diferente que fugisse da rotina. Cantamos muito, fazemos apresentações, mas não acho que faço muito bem, gostaria de aperfeiçoar. (Q2).

Aprender o máximo de recursos e estratégias, bem como, suas utilizações na minha prática docente diária. Aumentar os conhecimentos musicais que eu, David, aprendi ao longo da vida. (DAVID).

[...] um curso que apresentasse material pedagógico e didático para complementar o ensino na Educação Básica. Aprimorar e aprofundar os conhecimentos na área e música. (Q2).

Os professores, em suas falas, destacam questões sobre sentir-se mais à vontade com a música, adquirir habilidades musicais, conhecer novas ferramentas, materiais pedagógicos e recursos para a sua prática pedagógica, aproveitar uma oportunidade de formação musical, ampliar uma formação já adquirida ao longo da vida e, inclusive, ter momentos de prazer.

Conhecer as expectativas dos professores é importante para orientar a minha ação pedagógica na primeira fase do curso VM: o planejamento. As sugestões e desejos dos professores são discutidos no primeiro encontro para a elaboração final do planejamento do curso, que está sujeito à alteração durante o processo. Quanto às primeiras impressões, no curso, Regiane e Amaíza expressam suas opiniões:

[...] fiquei com medo de entrar no curso e não conseguir acompanhar a turma. Pra mim, além da riquíssima contribuição profissional e pessoal, está sendo uma terapia [...] (REGIANE).

Fui positivamente surpreendida, não só com o olhar da professora e seu entendimento sobre o que é musicalização, mas também com a sua metodologia dinâmica/participativa e na maneira vivencial como o trabalho era desenvolvido. (AMAÍZA).

A Regiane, em sua fala, deixa evidente a preocupação inicial com o domínio do conhecimento musical. Essa ansiedade é comum, pois há um tabu, associado a dom ou talento, com relação à aprendizagem musical que dissemina o receio de que não serão capazes de acompanhar o curso (FIGUEIREDO, 2004).

Quando os alunos se tornam confiantes, atribuem o mérito à didática desenvolvida no curso e à interação construída nas aulas e no grupo virtual. O receio manifestado na fala de Regiane enfatiza os benefícios do sentimento de realização no curso para sua autoestima, o que ela poderá replicar com seus alunos. Assim como Regiane, a professora Amaíza destaca atividades e estratégias do curso como elementos essenciais para a aprendizagem musical e pedagógico-musical. Outras opiniões trazem questões referentes à valorização do professor como pessoa:

Gosto do curso porque a professora é musicista, formada em música [...]. Ela tem a preocupação que cada cursista mesmo sem ser formado ou não entender nada de música, consiga acompanhar e aprender música. E sempre dá sugestões de como praticar individualmente e na sala de aula aquilo que aprende no curso [...] (Q2)

Vejo que o curso permite o acesso à prática musical como diz no objetivo do curso, mas é um curso que também pensa no bem-estar do professor, no cuidado com sua saúde em todos os sentidos especialmente a saúde vocal, nossa principal ferramenta de trabalho. (REGIANE).

Sempre quis fazer o curso [...] por saber que [a professora] era especialista e desenvolvia um trabalho preocupado em não só despertar o lado musical em nós, mas aprender as técnicas e em aplicá-las na nossa vida. (CLÁUDIA N.).

Costumava dizer que às segundas ia para minha terapia, porque era tão gostoso estar participando das atividades que para mim era mais que um curso. (CLÁUDIA Z.).

O comprometimento da professora com todos os seus alunos também é um diferencial deste curso. Realmente, todos somos seres musicais, capazes de produzir, apreciar. (TELMA).

Constata-se nessas falas o reconhecimento de uma formação que vai além de “receitas didáticas” para a sala de aula. Considerar a dimensão humana nessa formação é fundamental para que os professores/cursistas se sintam acolhidos. Na concepção de Jorgensen (2003)⁴³, a dimensão humana é “tão importante quanto a matéria a ser aprendida e ensinada, e não devem

⁴³ “[...] the human dimensions of music education are just as important as the material to be learned and taught and cannot be separated from it.”

ser tratadas de forma isolada” (posição 2127)⁴⁴. Afinal, como apontam Tardif e Lessard (2013), o trabalho docente se fundamenta na relação com e sobre os seres humanos, ou seja, em suas palavras, “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 141).

Ensinar vai além de conteúdos e técnicas de ensino, é imprescindível que professores interajam com os alunos. Para Tardif e Lessard (2013, p. 33), “o calor, a empatia, a compreensão, a abertura de espírito, etc., [são componentes que] constituem os trunfos inegáveis do trabalho interativo”. Levar um olhar mais humano ao trabalho docente significa entender que “[...] a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 35). Características pessoais do professor, como entusiasmo, interatividade, motivação e colaboração, são, na concepção de Jorgensen (2008), promotoras do ensino-aprendizagem da música, principalmente porque o trabalho é realizado com pessoas.

Percebo que os alunos adultos, no caso, os professores/cursistas, se sentem acolhidos quando o formador prepara o ambiente e a interação. Nesse ambiente, a dimensão humana é valorizada e o professor formador o conscientiza de que são capazes. Portanto, a construção da interação – presente na fase interativa, mas planejada e refletida nas outras fases da ação pedagógica – é um princípio fundamental para que os professores se sintam acolhidos, o que envolve uma atenção personalizada e coletiva.

Como apontam Tardif e Lessard (2013, p. 235), “[...] a docência se desenrola concretamente dentro das interações: estas não são apenas alguma coisa que o professor faz, mas constituem, por assim dizer, o espaço [...] no qual ele penetra para trabalhar.” Esse ambiente de relação/interação entre os professores/cursistas é um fator positivo para a promoção da aprendizagem. Contudo, percebo que o agente motivador dessa interação está na proposta pedagógica do curso VM, em que as práticas musicais com caráter lúdico e a reflexão sobre as atividades são valorizadas pelos professores/cursistas:

As atividades muito dinâmicas e interativas faziam com que o tempo passasse imperceptível! Aprendi muito com a professora e com os colegas do curso.
(CLÁUDIA Z.)

[o coral é] um momento de total relaxamento e interatividade com os colegas. (Q2).

⁴⁴ Posição da leitura de *ebook*.

Eles reconhecem na proposta pedagógica do curso e nas minhas ações um trabalho docente voltado para a interatividade e a experiência concreta. Esses pressupostos integram os princípios e objetivos do curso.

Na fala que segue, o professor/cursista destaca, de forma resumida, as aprendizagens em desenvolvimento no curso VM, de forma prática:

Estou aprendendo, de forma prática, a fazer percussão corporal, compreender os parâmetros dos sons (altura, duração, intensidade e timbre); a fazer associação de som e movimento, por meio de jogos rítmicos, observando tanto a pulsação, quanto os compassos (binário, ternário e quaternário). Estou resgatando e aprendendo novos brinquedos cantados e falados, cantigas e danças; conhecendo e ou identificando os diversos ritmos musicais; aprendi a construir instrumentos musicais, utilizando materiais alternativos e recicláveis; aprendi também a fazer higiene vocal, exercícios de aquecimento e relaxamento das pregas vocais, alguma coisa sobre aparelho fonador e noções de flauta, entre outros. (Q2).

A própria dinâmica da musicalização propicia essa vivência. Essa forma de desenvolver a aprendizagem musical enriquece o trabalho e facilita a aprendizagem.

Também professores participantes da pesquisa de Werle e colaboradores (2011) reconhecem nas atividades práticas maior ganho para a sua aprendizagem musical.

Percebo, ainda, conforme as falas a seguir, que esse modo de aprender música transforma a prática docente do professor/cursista:

Nossas aulas deveriam ser como este curso, agradáveis e dinâmicas, com a participação de todos. (ELIANE).

[o curso] trouxe para a minha prática pedagógica tudo que podia ser aplicado em uma turma de alfabetização. As aulas ficaram mais dinâmicas, mais lúdicas, os alunos também responderam de forma muito positiva aos trabalhos realizados com eles. (Q4).

[...] eu adquiri conhecimentos valiosos, e na prática de sala de aula, os alunos foram beneficiados com atividades fantásticas que contribuíram com seu desenvolvimento psicossocial. (Q4).

A esse respeito, Jarvis (2013) destaca que as experiências primárias – aquelas que se referem à experientiação com os sentidos – são tão significativas para os adultos quanto para as crianças, e devem fazer parte da vida dos adultos nas suas aprendizagens ao longo da vida. Na sua concepção, “é tão relevante para adultos quanto para crianças, quando os sentidos estão no coração da aprendizagem” (p. 39).

Em relação à aprendizagem musical, ainda pode contribuir com outros fatores. Na visão de Kebach e colaboradores (2010, p. 66-67), “[...] é através de atividades prazerosas e

significativas que o sujeito descobrirá, de forma intuitiva num primeiro momento, as características da linguagem musical [...] para chegar, mais tarde, a um possível aprendizado da terminologia musical convencional.” Nesse sentido, a vivência prática possibilita uma compreensão teórica posterior.

Percebe-se, ainda, uma estreita relação entre as experiências de aprendizagem e de ensino. Nesse sentido, a experiência de formação é responsável, também, por estabelecer modelos, por isso a importância do isomorfismo na formação. O envolvimento de todos, no curso, é consequência de aulas práticas, agradáveis e dinâmicas, que se tornam modelo para aulas de música na escola. Esse modelo “funciona como uma espécie de patamar necessário para a construção de nossa independência e autonomia” (RONCA, 2005, p. 69).

As qualidades do curso destacadas pelos professores vão ao encontro dos princípios do curso apresentados no capítulo 5: possibilitar que adultos/professores vivenciem atividades prático-musicais de forma lúdica e, no processo de interação com um grupo heterogêneo, adquiram segurança tanto para socializar as suas experiências e vivências prévias quanto para a sua prática pedagógico-musical.

De acordo com os princípios do curso, as atividades são propostas com foco nas vivências práticas para que o professor corporifique a aprendizagem musical. Algumas atividades dos eixos temáticos, no entanto, incitam questões que confrontam as concepções, crenças e valores que constituem a cultura pessoal de cada professor/cursista. Estas, por vezes, são transformadas no curso e, em algumas situações, reforçadas. No entanto, elas podem ou não interferir na apreensão do conhecimento e, conseqüentemente, na formação do professor/cursista. A recepção das tarefas e seu desenvolvimento pelos professores dependem tanto do significado que atribuem às atividades do curso quanto de suas crenças e valores pessoais. Nesse sentido, os valores religiosos podem interferir na forma como os professores/cursistas interagem com as atividades e tarefas. Com relação ao prazer ou não de desenvolver algumas atividades, os professores relatam o conflito pessoal em realizar práticas musicais que vão de encontro às suas crenças religiosas ou às suas convicções ideológicas quanto a questões éticas, raciais e ambientais.

[...] menos prazer: trabalhar com o folclore, pois envolve temas que ferem minhas convicções Bíblicas. (Q2).

[...] o nosso folclore é recheado de tradições e nem por isso tenho que levar aos alunos, conforme acontece [...]. A música “Atirei o Pau no Gato”, a meu ver, é uma música tradicional que é cantada sem repensar, assim como, as atividades que trazem à tona, questões raciais. A musiquinha da “Velha a Fiar” que a colega levou para o curso, por exemplo: velha é um adjetivo assim, talvez, maldoso. As pessoas

têm nome. Elas não ficam velhas. Ficam experientes, melhores. E aí, eu penso que esse é o papel do professor: ser crítico sobre tudo o que ele leva para a sala de aula. (MARIA).

Tais concepções se situam no nível das interações e valores vivenciados por cada um dos cursistas nos diversos espaços institucionais que frequentam. A dinâmica interativa, nessa perspectiva, contribui para que crenças e valores sejam expressos no momento das negociações intersubjetivas que o curso propõe, pois ele é mais um entre os múltiplos espaços dialógicos que contemplam o fazer pedagógico dos professores. O curso tem um papel sensibilizador e esclarecedor, mas, ao mesmo tempo, possibilita refletir sobre novas possibilidades e interpretações.

Na concepção de Jorgensen (2008), é preciso perseverar com o aluno quando ele não compreende a proposta do que está sendo ensinado, ou quando as ações de outros vão contra as suas próprias crenças, valores e práticas. Isto é natural em um aprendizado no qual os impedimentos estão vinculados à resistência em compreender as novas ideias e práticas, e ao receio da mudança. As expectativas das pessoas envolvidas com a educação têm, na visão de Jorgensen (2003), um profundo efeito sobre o ensino e a aprendizagem, pois estes são influenciados, principalmente, pelo seu ambiente social e cultural. (Trans)Formar pessoas implica enfrentar de forma respeitosa e analítica suas crenças e valores.

Nessa perspectiva, Salgado e Ferreira (2012, p. 72) acreditam que é nas relações dialógicas que as pessoas assumem as suas crenças, as ressignificam e as atualizam da sua própria maneira. Essas ressignificações são internalizadas pelo sujeito e formam o que Valsiner (2007), mencionado pelos autores, chama de “cultura pessoal”. O jogo de oposição dialética entre as culturas pessoais resulta na cultura coletiva que, segundo esse autor, representa o sistema simbólico compartilhado pelos participantes dos diferentes grupos culturais. Como destaca Corazza (1991), mencionado por Gasparin (2009, p. 84), o conhecimento se origina na prática social do homem, mas é na relação dialética que tanto o seu pensamento quanto a sua prática podem ser transformados. Nesse sentido, a relação dialética é fator fundamental para a formação continuada, e o espaço de interações pode intensificar, de forma positiva, essa relação.

Ainda, há que se considerar os saberes trazidos pelos professores/cursistas. Os seus saberes personalizados (TARDIF, 2002), aqueles correspondentes às suas histórias de vida, às suas próprias emoções, à sua cultura e personalidade são valorizados no processo de formação. Conforme Tardif (2002, p. 265), os pensamentos e ações dos professores

“carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”. Essas diferenças e diversidades enriquecem o curso no desenvolvimento das atividades musicais.

Aos colegas, obrigada pelo companheirismo, por compartilhar experiências que enriqueceram muito o nosso curso. (Q2).

Diante da valorização das especificidades de cada um no grupo, o curso VM propõe que as experiências educacionais sejam compartilhadas. A própria interação e a participação de todos os envolvidos na aprendizagem desencadeiam essa troca. No entanto, para impulsionar tal ação, logo no primeiro dia de curso, são desenvolvidos alguns Brinquedos Cantados, com reflexões sobre eles. Na visão de Hortélio (2009), esses brinquedos têm significado amplo e envolvem o brincar, a roda, o jogo, a cantiga. A palavra pode significar tanto o objeto com o qual se brinca quanto a estrutura brincante e o próprio fenômeno lúdico. “O brinquedo tem a cantiga, tem a palavra, tem uma ação, tem um movimento próprio e precisa ser brincado para poder ter vida” (HORTÉLIO, 2009, não paginado).

A partir do segundo encontro, dois professores/cursistas desenvolvem o seu Brinquedo Cantado, no curso. Esse é, então, o primeiro momento de socialização. Destaco as suas opiniões sobre a atividade:

Essa atividade permite maior integração entre seus participantes. Isso torna bem mais saudável o ambiente e a convivência entre os mesmos. Possibilita mais interação, troca de experiências e revela muitas potencialidades. (Q2).

[...] Demoro a aprender e fazer tudo certinho. Mas, percebo que tenho crescido, a cada brinquedo cantado. Uma delícia! (Q2).

[...] aprendemos, vivenciamos e curtimos muito a cada brinquedo cantado e a cada atividade criativa e com um conteúdo que dávamos pra explorar mais e mais essa vivência e troca de experiências, que foi riquíssima (Q4).

Acredito que estas atividades proporcionam maior autonomia e segurança [...] tanto para quem está propondo a atividade, quanto quem está vivenciando, aumentamos nosso repertório de brincadeiras e ainda temos a possibilidade de testá-las antes de levar para sala de aula. (Q2).

Os brinquedos cantados, além de nos possibilitar uma rica vivência cultural é [...] uma ferramenta e veículo para o desenvolvimento de uma aprendizagem lúdica, significativa e alinhada ao cotidiano do educando, não só em relação à música, mas permeando e contribuindo com outras disciplinas e áreas do conhecimento. (Q2).

Como elemento constituinte dos princípios do curso, a socialização de experiências vem garantir situações de destaque à identidade de cada um, no grupo. Baseadas nos pressupostos teóricos de Nóvoa (2002, p. 39), “a troca de experiências e a partilha de saberes

consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Esse momento do curso está explicitado nestas falas:

[...] Ainda acerca das atividades, [a professora] dá espaço para a troca de experiência, a reflexão sobre as possíveis adaptações [...] (TELMA).

Não lembro a última vez que fiz um curso com tanto prazer de querer estar lá a todo encontro aprendendo e ajudando. (DIEGO).

[...] aprendi muito com os colegas e também tive a oportunidade de passar uma experiência ao grupo. (Q2).

A própria dinâmica do curso possibilita a socialização dos saberes que os professores trazem consigo. Isso significa dizer que a aprendizagem não ocorre, como diz Bruner (2001), por uma via de mão única, visto que o espaço do curso é um lugar em que os professores/cursistas ajudam um ao outro, cada qual de acordo com as suas habilidades. Esse tipo de “subcomunidade de aprendizes mútuos” (BRUNER, 2001, p. 30) não reduz o papel do educador, nem a sua autoridade na sala de aula. As diversas especificidades pessoais e profissionais que compõem o curso, inseridas nesse modelo de “aprendizes mútuos”, contribuem para o enriquecimento das suas aprendizagens. Referindo-se ainda aos brinquedos cantados, reconheço nas falas dos professores que seguem o enriquecimento da atividade por meio da interferência dos integrantes do grupo:

Por conta dessa diversidade, estamos aprendendo muitas músicas diferentes, e até algumas que já conhecemos, mas o colega faz algo novo para enriquecer a brincadeira. (Q2).

A diversidade acadêmica dos cursistas, também contribuíram para o dinamismo e qualidade do curso. (CLÁUDIA Z.).

Nessas falas, o curso VM é visto como um espaço social de interações e relações humanas, que agrega saberes advindos tanto da diversidade pessoal quanto da acadêmica. Elas reafirmam, portanto, que a aprendizagem, no curso, não ocorre por uma “via de mão única”.

Percebo que o envolvimento dos professores/cursistas para a realização de atividades de horas indiretas, no caso, com a temática “Cultura Popular”, ainda intensifica a socialização e a interação:

[...] envolvi a família porque os passos eram complicados, depois levei para os meus alunos que aprenderam a cantiga e a dança. A colega de informática da escola, pedi que baixasse o vídeo para que os alunos pudessem assistir em sala de aula. Foi um trabalho conjunto onde muitos e não só eu pude aprender. (Q2).

[...] fiquei muito feliz em poder apresentar uma dança que era desconhecida por todos: o Cacuriá! (KAKÁ).

Muito criativo o material que as colegas levaram, a sombrinha de frevo feito de garrafa, assim fica possível fazer essa dança tão linda com os alunos. (Q2).

Percebe-se, nas falas dos professores, um comprometimento com planejamento e seriedade para a elaboração da atividade. A motivação na tarefa mobiliza, ainda, amigos e familiares. A socialização dos saberes encanta a Kaká. Essa situação valoriza os saberes dos professores, o que reflete na sua confiança para a prática docente com a música e, ainda, intensifica a interação entre eles. A fala da Rosi destaca a importância da socialização dos saberes para a intensificação da interação do grupo:

Eu entrei no curso assim, EU, disposta a aprender o que fosse ensinado. E durante o ano eu fui aprendendo com todos do grupo e hoje nesse grupo, eu me sinto, NÓS. Nós, porque hoje eu sou um pouco de cada um de vocês. [...] tantos artistas, que eu só posso agradecer e dizer que o lucro foi meu. O lucro de aprendizagem foi sem espaço para crise, lucrei não só com a musicalização, mas também com o respeito que temos que ter com os nossos limites na saúde enquanto profissionais, sobre cuidados essenciais que precisamos ter primeiro conosco. Saio do curso maravilhada, com uma bagagem cheia de coisas boas por conta de vocês pessoas notáveis que conheci e convivi. De tudo o que vocês levaram para o curso, meus alunos experimentaram. Um grande abraço e obrigada a todos vocês.

Inicialmente, a Rosi demonstrou insegurança e não se dava o direito de “saber”, sua autoestima não colaborava com a efetivação de sua aprendizagem. Com o tempo, foi trazendo ideias de como adaptar as atividades para o seu contexto; mostrando-nos os resultados dos trabalhos desenvolvidos em seu ambiente de trabalho, recebeu elogios, ou seja, foi compartilhando, questionando, refletindo e se identificando como um ser com conhecimentos próprios. A capacidade de julgar, de se tornar autoconfiante e de trabalhar bem com o outro são, na concepção de Bruner (2001), características de aquisição de conhecimento no processo de aprendizagem. Nesse sentido, Salgado e Ferreira (2012, p. 54) acreditam que

[...] as condições de produção de conhecimento têm raízes sociais: é na relação com os outros que se joga o jogo do conhecimento. Não há nada que possamos fazer ou dizer que tenha sentido (e que por isso conte como conhecimento) que não tenha, como pano de fundo, a nossa sociabilidade. Pensamos com artefatos herdados socialmente, moldamos os nossos pensamentos com uma linguagem socializada e toda a possibilidade de sentido depende da possibilidade de partilha com outro alguém.

As palavras dos autores me induzem a concluir que, tanto na relação com os colegas do curso quanto na partilha das atividades vivenciadas no curso com os seus alunos, a Rosi foi moldando o seu pensamento e se permitindo aprender. Nesse sentido, a segunda fase da ação pedagógica – a interação – possibilita a socialização de saberes, no entanto, é a socialização de saberes que fortalece a interação, do grupo.

Percebo, ao analisar as impressões dos professores/cursistas sobre o curso, que a estratégia didática de vivenciar atividades musicais de forma prática é o elemento mais destacado nas suas falas:

[...] tudo em consonância, o conteúdo, a prática, a abordagem e principalmente a boa relação entre a professora e seus educandos. O cuidado a presteza são elementos motivadores. (ALESSANDRA).

O curso é de uma riqueza sem par. Contribui sobremaneira para a prática pedagógica, é dinâmico, leve, a gente nem vê o tempo passar. (Q3).

Este curso abre novos horizontes para a prática docente, não só pela mudança de paradigma a respeito dos saberes em questão, mas principalmente a forma de abordá-los de uma forma prática, lúdica e absolutamente concisa! (Q3).

Estou adorando o curso, mas gostaria que sua dinâmica fosse menos intensa, isto é, que tivéssemos um pouco mais de tempo para melhor vivenciar os assuntos abordados. (Q3).

Este curso abre novos horizontes para a prática docente, não só pela mudança de paradigma a respeito dos saberes em questão, mas principalmente a forma de abordá-los de uma forma prática, lúdica e absolutamente concisa! (Q3).

O curso realmente está além das minhas expectativas, pensei que fosse algo bem básico. [...] estou aprendendo bastante, aplico as atividades com meus alunos. (Q2).

[...] nas aulas tivemos a oportunidade de perceber como podemos abordar os diversos aspectos da música, através de atividades práticas. A professora mostrou-nos que não só os especialistas podem fazer este trabalho e, principalmente, que a música não é privilégio só de quem tem talento. (TELMA).

As impressões dos professores/cursistas sobre o curso apontam que este possibilita que atuem com a música nos seus espaços de trabalho; que o bom relacionamento formadora/cursista os motiva a aprender música; que a didática lúdica é acolhedora, instigando-os, também, a abordar a forma como é vivenciada; que a dinâmica poderia ser menos intensa, ou o tempo do curso, prolongado; e que eles são capazes de levar atividades musicais significativas para os seus alunos.

Há ainda, os professores que reconhecem e valorizam a integração entre prática e teoria, e a forma como a teoria é abordada no curso:

Estou aprendendo a ter intimidade com a linguagem da musicalização através de práticas que quebram a rigidez do conteúdo em sua forma pura, desenvolvendo atividades com a ajuda de jogos e brincadeiras resgatadas da nossa cultura, o que torna a aprendizagem muito mais dinâmica e interessante. Creio que isso seja o resultado da teoria realmente aplicada à vida prática. (Q2).

[...] O curso foi dinâmico, prático, prazeroso. A teoria, que sustenta toda prática, estava sempre presente, mas de modo leve e fácil de ser entendida. (TELMA).

Gostei muito do curso, das propostas de aula que podemos desenvolver com os alunos, da abordagem didática utilizada pela professora partindo sempre da prática antes da teoria. (NATAN).

[...] a educadora Idelvânia [...] nos apresentou uma excelente metodologia com a união de teoria e prática em sua didática. (DIEGO).

Os momentos de reflexões teóricas realizadas no espaço concreto do curso permitem, ainda, ouvir os relatos de experiências, conhecer as concepções e opiniões dos professores/cursistas. Esses momentos são considerados por Placco e Souza (2015, p. 38) processos nos quais “convive-se com a declaração de dúvidas e angústias, a confirmação das conquistas e o enfrentamento das dificuldades, num movimento de interlocução, de acolhidas, de pontuações necessárias, que enriquecem o trabalho tanto no individual como no coletivo”.

O curso ainda é visto como um estímulo ou motivação para se aprofundar nos estudos com a música:

[o curso] desperta a vontade nos educandos para aprofundar os conhecimentos em música. Eu Diego já estou com vontade de fazer uma graduação em música. (DIEGO).

Sempre tive dificuldade em estudar um instrumento [...] com a flauta, me senti desafiada a recomeçar com o violão e o resultado tem sido positivo. (CLÁUDIA N.).

[...] A grande mudança na vida pessoal foi ter voltado a cantar em coral no primeiro semestre. [...] Um prazer indescritível! [...] (ROMINA).

A forma como o curso se estrutura e a interatividade têm demonstrado a efetividade das aulas e das atividades realizadas para a formação musical dos professores. As abordagens teóricas aqui apresentadas respaldam a didática de um curso no qual há espaço para a socialização e interação entre os seres humanos nele inseridos.

As falas dos professores revelam como percebem a minha ação pedagógica e que significado ela assume na sua formação continuada. Nas falas dos professores/cursistas, é possível observar a importância da fase interação, da qual destacam a relação construída entre a minha mediação como professora formadora e eles, e entre eles próprios; o meu domínio do

conteúdo musical; e a coerência entre os princípios pedagógicos e as atividades do curso. Nesse sentido, reconhecem na interatividade a importância de o professor apresentar valores pessoais e profissionais relacionados com saberes disciplinares, pedagógicos e humanos. Esse contexto é reconhecido por Garcia (1999, p. 21): “[...] a inter-relação entre as pessoas promove contextos de aprendizagem que vão facilitando o complexo desenvolvimento dos indivíduos que formam e que se formam.”

Reconheço, igualmente, que o contexto de aprendizagem construído pela interação, no curso, contribuiu também para o meu desenvolvimento profissional, pois, no processo da ação pedagógica, as interferências, questionamentos, sugestões e discordâncias de opiniões desses professores agregam valores e saberes que me possibilitam enriquecer o curso VM a cada nova proposta. Portanto, no processo de refletir sobre minha prática como formadora, as impressões dos professores são relevantes, pois indicam as atividades que funcionam e aquelas que necessitam de mudanças.

6.3 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PESSOAL DOS PROFESSORES/CURSISTAS

Confesso que a musicalização que praticava antes do curso limitava-se a apresentações musicais e de danças, sem muita reflexão. Após o curso, aprendi a ter sequência didática também em musicalização. Não entendia brincadeiras cantadas, apreciação musical, danças regionais, filmes que fazem referência à música, cantos acumulativos, entre tantas outras formas de expressão cultural, como partes integrantes da vivência da musicalização e, com certeza ganhei muito ao longo do ano ao conseguir trabalhar com todas essas possibilidades. Aprendi que com facilidade se pode driblar a falta de recurso e de interesse. E não posso me esquecer, é claro, de que comecei a dar muito mais atenção aos cuidados com a minha voz! Um dos meus preciosos instrumentos de trabalho! (DAVID).

A fala do David, assim como as de outros professores, revela os contributos do curso para o desenvolvimento profissional dos professores. As categorias emergentes apontam para 1) aprendizagem musical/pedagógico-musical ainda no curso VM; 2) crescimento/realização pessoal; 3) o grupo heterogêneo; 4) (re)pensar a própria prática/ transformação; 5) capacidade de adaptação; 6) tornar a aprendizagem significativa.

Com relação à aprendizagem musical e pedagógico-musical no curso VM, a reflexão de David, na epígrafe, contempla sua percepção sobre a própria prática antes e depois do curso. No curso, ele se apropriou dos eixos temáticos e subtemas abordados, desenvolveu autoconfiança, criou alternativas didáticas, adaptou recursos materiais e conscientizou-se do cuidado com a sua saúde vocal.

Assim como o David, os professores avaliam a própria aprendizagem adquirida com as atividades de escuta atenta, apreciação, percepção, análise musical; cultura popular; leitura musical rítmico-melódica; flauta doce; uso da voz e canto:

[...] o curso modificou meu ato de ouvir música. Costumava ouvir de maneira mecânica, desatenta aos detalhes dos acontecimentos musicais que vão acontecendo sequencialmente. Agora estou num processo de sensibilização, procurando uma infinidade de possibilidades acústicas: as procedências das vibrações sonoras, as particularidades de cada som relacionado a timbre, altura e intensidade. (PATRÍCIA).

Ampliou significativamente o nosso repertório. (Q4).

Meus olhos se abriram para um Brasil lindo! Descobri que pouco sabia sobre as nossas danças, nossa cultura! Foi uma grata surpresa! Bom demais saber que ela é "madeira que cupim não rói [...] (ROMINA)

A maneira como a professora nos apresenta a leitura rítmica nos faz esquecer dos métodos tradicionais abrindo a mente para entender a música. Acho muito tranquilo assim. (Q2).

[...] [o curso] ajudou-me a sentir mais à vontade em me expor ao cantar, aumentou meu conhecimento a respeito de instrumentos variados, iniciou-me na flauta (o que me deixou muito satisfeita, já que eu nunca tinha tocado nenhum instrumento), trouxe-me mais conhecimentos a respeito de gêneros musicais que eram poucos ouvidos por mim, aumentou minha sensibilidade musical e orientou-me no que cabe à didática no ensino da educação musical. (Q4).

Percebo nessas falas que a apropriação do conhecimento musical promoveu aos professores/cursistas novas possibilidades de pensar a música e a sua prática pedagógica. Por mais simples que tenha sido a aquisição do saber musical, a atribuição de novos significados, novas formas de agir e atuar, de se inserir em seu meio podem ser observadas. Esse processo é descrito e compreendido por Placco e Souza (2015) como aprendizagem.

O significado que a Romina deu às danças da cultura brasileira a instigou a se aprofundar no tema e compartilhar seus conhecimentos com o grupo. A aprendizagem é observada também com a compreensão da leitura rítmica por meio dos nomes dos colegas e das palavras “pão”, “bala”, “chocolate”, etc.

Inicialmente, a aprendizagem musical dos professores/cursistas esteve vinculada às suas ansiedades e necessidades, porém, no final do curso, o aprender foi ganhando outro significado devido, principalmente, às suas reflexões. Aprender, na concepção de Placco e Souza (2015, p. 20), supõe, de um lado,

[...] aceitar que não se sabe tudo, ou que se sabe de modo incompleto ou impreciso ou mesmo errado, o que é doloroso; de outro, relaciona-se ao prazer de descobrir, de

criar, de inventar e encontrar respostas para o que se está procurando, para a conquista de novos saberes, ideias e valores.

Essa situação foi observada no processo do curso. Tal processo possibilitou desconstruir preconceitos, adquirir confiança e mobilizar saberes pedagógico-musicais:

[...] esse curso tem me mostrado que existem muitas outras possibilidades de se trabalhar música além do instrumento. (MERINA).

O curso ajudou muito no trabalho em sala de aula. Propiciou uma reflexão do lugar da música no dia a dia. Os planejamentos foram enriquecidos com clareza e intencionalidade do quando, como e porquê do uso de determinadas atividades[...] o trabalho para o próximo ano será mais interessante pois o curso trouxe muitos elementos que nem na minha graduação tive a oportunidade de ler, praticar e refletir. (Q4).

Um aluno pediu para ensaiar uma música com ele, disse que não poderia porque não era afinada, se fosse hoje não diria que não poderia ajudá-lo, me sinto mais segura em relação à música. Por ter esta dificuldade sempre evitei trabalhar com música, em nenhum momento pensei que musicalização poderia trazer os benefícios que agora percebo. (Q2).

A segurança dos professores/cursistas é aflorada no curso, no processo de suas vivências, quando percebem que são capazes de cantar a duas vozes; reconhecer fraseados musicais; percutir uma célula rítmica mais elaborada; criar percussões corporais organizadas; criar coreografias para danças; distinguir qualidades sonoras, timbres, compassos, alturas; elaborar planos de aulas com música. Esse sentimento de segurança os leva a crescimento e realização pessoal, segunda categoria que discute o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores/cursistas.

Alguns professores, especialmente aqueles que chegam com algum conhecimento musical adquirido informalmente, veem no curso a possibilidade de ampliar seus conhecimentos teóricos em música. A aquisição de novos conhecimentos implica um crescimento e uma realização pessoal, como se observa na fala destes professores:

O curso tem me feito crescer como professor e como músico, isso era o que eu esperava desde o início e espero que continue assim. (DAVID).

Quando eu me inscrevi para fazer esse curso, diferente de todos os outros de formação continuada, não tinha intenção de [...] melhorar minha atuação em sala de aula, mas fazia parte de um planejamento pessoal [...] para o ano de 2015 [...]. Vi uma oportunidade no curso Vivências com a Musicalização, de aprender algo relacionado com a música que de alguma forma me ajudasse a entender sobre notas musicais, som grave, agudo, etc. Quando a turma resolveu comprar a flauta fiquei mais satisfeito, pois além de aprender o que almejava aprenderia a tocar um instrumento, ainda que não fosse o que eu gostaria. Por mais que você não pense em sua atuação profissional, quando se faz um curso ele te influencia, porque o

conhecimento torna-se parte de você e ele vem à tona nas suas vivências. [...] o Curso tem me proporcionado uma reflexão sobre o uso do nosso instrumento de trabalho, que é a voz. Estou aplicando esse conhecimento no trabalho e na minha vida pessoal. (ADRIANO).

[...] Foram 300 horas de Cursos de Musicalização que me tornaram uma pessoa mais leve, uma profissional mais respeitada (aquela que sabe cantar!). [...] Precisei de muito "aquecimento" para então finalmente voltar a cantar, movimentar-me, brincar, sorrir, tocar, redescobrir os tipos de compassos, ouvir, me ouvir, perceber a delicadeza das minhas cordas vocais e até escrever versos (quem diria!). O Curso me fez voltar ao "primeiro amor": eu comigo mesma. (ROMINA).

Tais falas representam a opinião de grande parte dos professores/cursistas. Apesar de alguns não visarem um crescimento pessoal, demonstraram tê-lo conquistado no processo do curso. O sentimento de crescimento pessoal é instigado, principalmente, pelo próprio fazer musical proposto no curso, o que corresponde a cantar, tocar instrumentos, dançar, expressar-se, o que provoca as emoções internas e realização do ser humano. Nesse sentido, os professores percebem o curso como uma oportunidade e um estímulo para sua realização pessoal.

Para a professora Romina, o curso de 2015 foi uma oportunidade para firmar a sua aprendizagem musical e confiança. Ela frequentou cursos anteriores, e seu crescimento pessoal tem sido contínuo.

O processo de desenvolvimento profissional e pessoal está associado também ao trabalho coletivo e ao prazer vivenciado nas atividades, fatores que estimulam a aprendizagem.

Senti prazer em realizar todas as atividades, o curso funciona quase que como uma terapia, é algo que você se sente estimulado a aprender mais e mais e também a transmitir essa felicidade. (Q2).

Nunca, em toda minha vida, pude imaginar que eu fosse presenciar eventos que me preenchessem tanto. Compreender a substancial interação entre música e movimento. Entender a importância da aprendizagem por meio da confecção e utilização de instrumentos musicais. Aprendi que, para se ter musicalidade, além de treinar bastante o ouvido, é preciso mexer bem o esqueleto. Conheci também um pouco mais da nossa cultura e do nosso folclore. Viajei. (CARLOS).

Foi bom trabalhar em grupo. Foi uma oportunidade de nos conhecermos melhor e realizar um trabalho com vários pontos de vista diferentes. (Q1).

O trabalho coletivo e interativo é importante na construção do conhecimento, principalmente quando o grupo é heterogêneo. A heterogeneidade possibilita a construção coletiva de conhecimento, reflete os saberes compartilhados por determinado grupo e fomenta o respeito à diversidade de opinião, como apontam Tardif e Lessard (2013, p. 258): “[...] os

alunos são heterogêneos. Eles não são todos dotados das mesmas capacidades pessoais e das mesmas possibilidades sociais. Sua flexibilidade, sua capacidade de aprender, suas possibilidades de engajar-se numa tarefa, sua concentração, etc., tudo varia.” Diante disso, pode-se concluir que o processo interativo resulta no aprendizado de relações. Assim, Placco e Souza (2015, p. 85) assinalam que, “[...] ao reunir informações, afetividades e percepções, reconhecemos a expressão da identidade de cada um e aprofundamos o conhecimento sobre nós mesmos.”

As diferenças entre os professores/cursistas foi um elemento favorável à aprendizagem musical, e surpreendeu os próprios alunos. Eles aprenderam com as diferenças e reconhecem que podem aprender com o outro:

Confesso que no início eu achava que não daria muito certo a mistura de profissionais com habilidades musicais e outros sem a menor experiência. Foi incrível e nítida a evolução de alguns. (KAKÁ).

Muitas coisas estão sendo novidades para mim... Estou tendo dificuldades com as percepções de pulsações e compassos, mas o fato desse método [O Passo] estar sendo aplicado em grupo me ajuda, pois os que já são da música são solidários e as interações têm ajudado. (Q2).

As falas acima destacam aspectos relevantes sobre a heterogeneidade do grupo. Todas as atividades desenvolvidas no curso até agora, foram extremamente prazerosas e importantes para a aprendizagem, no entanto, reconheço que a diversidade acadêmica e as diferenças individuais dos professores/cursistas funcionaram como impulsos positivos na interação entre eles. Contudo, para que o grupo sobreviva é necessário dosar os conflitos e consensos que surgirem. Essa prática “encoraja a expressão de opiniões, a retomada de pontos de vista, acolhendo as divergências” (PLACCO E SOUZA, 2015, p. 85).

Kebach e colaboradores (2010) acreditam que, quanto mais diversificado for o ambiente de aprendizagem, maiores as chances de se inovar e de ocorrer um envolvimento geral pela diversidade de pontos de vista. É na relação de trocas de experiências, de socialização dos saberes, de compartilhamento das criações e recriações que um se encanta com o outro e se apropria das novidades.

O processo de aprendizagem dos professores/cursistas possibilitou, ainda, refletir sobre a prática docente quanto à inserção da música e quanto ao desenvolvimento de atividades musicais. O (re)pensar a própria prática para transformá-la é um dos objetivos da formação continuada.

Acredito que o melhor do curso foi ter proporcionado uma reflexão sobre minha própria prática docente. Entrei no curso sabendo um pouquinho mais que os leigos e bem menos que um especialista em música, mas não fazia a menor ideia do que fazer com aquele conhecimento e menos ainda o "como fazer" e levar aquele conhecimento adiante. Tinha uma ideia fixa sobre aprender música, uma ideia rígida e muitas vezes pouco prazerosas devido ao meu próprio processo de musicalização [...] Já no nosso curso de "Vivências com a Musicalização", saímos da formalidade da música e passamos a trabalhar com a essencialidade da música, vivenciávamos as atividades propostas ao mesmo tempo que sentíamos a música. Engraçado como me sentia bem fazendo aquelas atividades que muitas vezes, em outros momentos, teria achado superficial se não estivesse lá dentro fazendo [...] Saí do curso, com certeza, bem melhor que entrei. Ali pude perceber o quanto colocava dificuldades no meu trabalho, achava sofrido dar aula de música sendo especialista em teatro. Olhava para meus colegas que faziam coisas tão lindas e tão maravilhosas com tão pouco que chegava a me sentir envergonhada... Ficava intrigada com os relatos de como eles (meus colegas de curso) aproveitavam as atividades da nossa aula para levarem a seus alunos. Lindo de morrer! Deste momento adiante comecei a me ver nos colegas o que me deu uma sensação de leveza tão grande, que não saberia explicar. Passava a rir das minhas próprias dificuldades, via nas dificuldades dos colegas, as mesmas dos meus alunos. (ALESSANDRA).

De acordo com a fala da professora Alessandra, não foi a sua formação musical – diferenciada em relação à da maioria dos participantes do curso – que a motivou a levar algumas atividades vivenciadas no curso para a sua sala de aula, mas as ações e a troca de experiências com os demais professores/cursistas. Essa interação a fez refletir e olhar para si por meio das ações do grupo e, desta forma, transformar as suas ações. Nesse sentido, os professores/cursistas tomam as ações dos colegas como modelo e aprendem com elas.

Interessante como temos tantas influências musicais, tanto material, quantos recursos até mesmo os recicláveis e ainda assim, por preguiça ou sei lá o que acabamos estapafúrdios sempre na zona de conforto ou numa mesmice que embora mudamos algo aqui ou ali não ousamos tanto quanto deveria. (Q4).

A autoavaliação e a reflexão dos estudantes adultos os levam a determinar as suas necessidades educativas (CARVALHO; BARRETO; ALVES, 2010). As reflexões dos professores/cursistas os levarão a uma nova conduta, o que implica a inserção de novas temáticas musicais em suas aulas.

O curso nos leva a refletir a nossa ação no contexto escolar, o que deixamos de realizar e o que podemos fazer para contribuir para aprendizagem dos nossos alunos utilizando a musicalização. (Q2).

[...] foi muito gratificante [...] ter a oportunidade de ver um mundo riquíssimo, que se abriu diante dos meus olhos: muitas possibilidades, no que diz respeito a como introduzir determinado conteúdo musical de forma lúdica, mesmo a alunos adultos. (MARIA RITA).

As aulas ficaram mais dinâmicas, mais lúdicas, os alunos também responderam de forma muito positiva aos trabalhos realizados com eles. (Q2).

As falas retratam a reflexão dos professores, que os leva a adotar novas estratégias para alcançar seus objetivos – estratégias espelhadas na própria dinâmica do curso. A transformação da prática ocorre com os significados que os professores atribuem às atividades do curso. Na perspectiva de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2002, p. 15), a didática nos cursos de formação de professores

[...] deve converter-se em exemplo prático de como ensinar, possibilitando aos professores refletir sobre suas experiências, assim como vivenciar novas experiências, como participantes ativos. Como têm mostrado diversas pesquisas, os professores ensinam, geralmente, da forma como aprendem, e não da forma como lhes explicam como ensinar.

Os exemplos lúdicos, práticos, de reflexão e de questionamentos constantes, as estratégias e os princípios do curso possibilitam aos professores/cursistas participar da aprendizagem ativamente, e isso gera diversas reflexões, não apenas sobre as atividades musicais, mas sobre a sua própria conduta em sala de aula.

A didática desenvolvida no curso provoca reflexões, e os professores avaliam a sua prática docente. Reconheço essa situação nas falas de Alessandra, Marcela e Amaíza:

[...] o curso substanciou de maneira clara a transformação de toda minha prática pedagógica em sala de aula. Sem dúvida, enquanto mediador do conhecimento, me vi obrigado a solucionar problemas de didática fazendo uso de novas estratégias, as quais são adquiridas pela reciclagem administrada por esse tipo de curso! (Q4).

As aulas que eu ministrava passaram também a ser mais leves e gostava de ver o sorriso nos olhos dos alunos quando tinham prazer de executar alguma atividade, eles estavam finalmente se divertindo com aquilo. (ALESSANDRA).

[...] me percebi mais humana, me aceitei com menos dureza e vi que nem sempre as coisas na vida precisam ser tão "cartesianas" para funcionarem (confesso que não me sentia à vontade dando aulas de música sem ter a formação, de fato, estudos eruditos ou uma graduação na área). Mas é na prática da ação que as coisas realmente acontecem, e não só planejando incansavelmente sem se abrir para as surpresas. Estar preparado é importante, pois nos sentimos seguros, mas experimentar o novo também é engrandecedor! (MARCELA).

Ao finalizar o curso, sinto-me totalmente atendida em minhas expectativas. Mais que isso, sinto-me feliz por ter conseguido levar para a minha sala de aula, concomitantemente, o que aprendia a cada aula. O resultado disso pode ser observado na alegria das crianças, na curiosidade musical, na observação e identificação de diferentes sons, nas brincadeiras, versos e cantigas inventadas por elas, nos movimentos rítmicos, no equilíbrio, na motricidade, no despertar da atenção e sensibilidade sonoro-auditivas, mas principalmente, na educação da audição das crianças, dentre outras observações/percepções. (AMAÍZA).

A aula prazerosa vivenciada, portanto, incita à transformação no modo de agir do docente, ou seja, essa transformação melhora a própria prática no ambiente de trabalho.

Garcia (2009, p. 17-18) destaca que aprender a ensinar é um processo em que “[...] o conhecimento emerge da acção, das decisões e juízos que os professores tomam. Este é um conhecimento que se adquire através da experiência e deliberação, sendo que os professores aprendem quando tem a oportunidade de reflectir sobre o que fazem.”

Portanto, a reflexão remete a transformação, o que leva os professores a atenderem suas expectativas iniciais, como afirmou a Amaíza. Na concepção de Jorgensen (2003, não paginado), “[...] as expectativas de todos aqueles envolvidos em um projeto educacional têm um profundo efeito no ensino e aprendizagem. As pessoas são preparadas para, ou até gostam, de agir com base nas expectativas. Mudanças em expectativas tornam possíveis mudanças na acção.”⁴⁵

O processo de adaptar o conhecimento adquirido à sua realidade docente pressupõe uma capacidade de adaptação, mais um dos fatores que indicam o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. Quando se trata de professores em serviço, essa é uma característica fundamental. Tal ferramenta é indispensável na proposta do VM, e a diversidade do grupo resulta em transformar saberes em diferentes níveis educacionais.

Creio que quase tudo que vimos no curso é possível ensinar aos alunos. Claro que não da mesma forma que a professora Idelvânia, por ela ser formada em música e eu ser leiga. Mas com adaptações é possível ensinar tudo. Ela sempre ensina como ministrar de forma correta, mais didática [...]. E principalmente que a música é para todos [...] (Q2).

[...] acredito que todas as experiências que estou vivenciando no curso podem ser compartilhadas com os meus alunos. No entanto, como são pessoas com deficiências, tenho que adaptar algumas atividades para que possam realizá-las com confiança e alegria dentro de sua própria limitação. (Q2).

Concordo que todas essas atividades são super válidas. E como costumo trabalhar bastante com teatro prático, acredito que podem realmente ser utilizadas em todas as idades, variando e sendo adaptada de acordo com os contextos. (Q2).

Essa capacidade de adaptar as atividades vivenciadas no curso à realidade mostra a ineficiência de receitas didáticas, pois cada professor precisa pensar em formas de adaptar suas vivências ao próprio contexto educacional. A capacidade de criação/adaptação, demonstrada na própria corporificação das atividades pelos professores, enriquece a aprendizagem no curso e gera reflexões, questionamentos e, conseqüentemente, novas deliberações. Como orienta Josso (2010), mencionada por Portela e colaboradores (2011), é

⁴⁵ “The expectations of all those involved in the educational enterprise have a profound effect on teaching and learning. [...] People are prepared, or even love, to act on the basis of expectations. Changes in expectations make feasible changes in action.”

importante que cursos de formação continuada estimulem os professores a criar e recriar atividades e práticas pedagógicas. Nesse processo, reconheço que tal situação possibilita que o professor passe a dar mais significado também a sua aprendizagem. Mas o que torna a aprendizagem significativa? Qual o seu impacto no desenvolvimento profissional e pessoal dos professores? No VM, tem-se o que segue:

[...] Sempre dancei ciranda, mas não tinha estudado a fundo sobre ela. Você, pesquisando sobre a origem, pessoas importantes na divulgação da mesma, vai com outros olhos para praticar a dança... entende o porquê dos passos e as dinâmicas. Em grupo há muita troca de informação e muita interação [...] (Q2).

O curso foi de extremada valia para a nossa prática pedagógica, já que antes dele, tudo que fazíamos, por exemplo, em termos de sonorização, era de forma intuitiva [...] passamos a valorizar, ainda mais, o grande patrimônio da cultura popular brasileira (Vilma).

A música deve ser colocada em diversos momentos e não ser utilizada apenas como pretexto para a alfabetização. [...], o trabalho para o próximo ano será mais interessante pois o curso trouxe muitos elementos que nem na minha graduação tive a oportunidade de ler, praticar e refletir. Na minha formação profissional enquanto professora, contribui para repensar e mudar a maneira de lidar com a voz. Nos cuidados tão necessários para nossa carreira, pela liberdade de "ousar" cantar e quem diria começar a aprender a tocar um instrumento! (Q4).

Aprendemos que a chamada "música de ouvido" deve ser valorizada e que é possível fazer notações musicais de forma alternativa [...] (VILMA).

Sou professora de Língua Portuguesa e sempre usei canções para fixar conteúdos ensinados. A princípio, só realizava a audição e fazia a interpretação da letra. Com o tempo, inseri análise de ritmo, estilo musical, percepção de quais instrumentos eram usados na canção [...] (Q2).

Percebo nessas falas que as atividades com a ciranda, sonorização de histórias, prática vocal, análises musicais e registro sonoro ganharam novo significado a partir das vivências no curso. Em relação às experiências, Josso (2009) destaca que é preciso fazer reflexões sobre o que foi vivenciado e nomear o que foi aprendido, pois nem todas as vivências tornam-se experiências. Em suas palavras, “é por isso que o desafio das situações educativas se encontra na imaginação de formas de aprendizagem que vão surpreendendo o aprendiz” (p. 137) e possibilitando transformar a vivência proposta em experiência analisada. As experiências, ainda, na perspectiva de Jarvis (2013), ganham significado quando as nossas sensações são transformadas em linguagem cerebral. Segundo o pensamento teórico do autor, portanto, a experiência vivida no ambiente do curso gera resultados significativos de aprendizagem, no entanto, ao reconhecer-se um grupo formado por diferentes sujeitos, tem-se que as reações ocorrem de diferentes formas.

Considerando que o desenvolvimento profissional docente percorre uma trajetória cujo processo auxilia no desenvolvimento das competências profissionais por meio de diversas e distintas experiências (GARCIA, 2009), o presente tópico buscou analisar os contributos do curso VM para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores/cursistas. Para isso, foram discutidas as contribuições observadas nas categorias 1) aprendizagem musical/pedagógico-musical ainda no curso VM; 2) crescimento/realização pessoal; 3) o grupo heterogêneo; 4) (re)pensar a própria prática/transformação; 5) capacidade de adaptação; 6) tornar a aprendizagem significativa.

Esses resultados da pesquisa apontam quatro momentos distintos que ajudam a refletir sobre o desenvolvimento profissional dos professores. Em um primeiro momento do curso, em suas expectativas, os professores buscavam um conhecimento musical voltado para a sua prática, o que os levou à busca de conteúdos musicais. No decorrer do curso – segundo momento –, as socializações de saberes derivados da interação levaram o próprio grupo a contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores, por meio de elementos provenientes das vivências e aprendizagens pessoais de cada professor. O terceiro momento, fase final, possibilitou observar que o curso proporcionou o crescimento e a realização pessoal e profissional dos professores/cursistas; os saberes adquiridos pelos professores/cursistas no curso VM são fruto, portanto, da sua prática e reflexão, tanto no curso quanto em seus espaços de atuação. Apesar das dúvidas, incertezas, insegurança e reflexões, o curso os levou a um outro olhar sobre si, sobre o outro e sobre a música, o que estimulou as transformações relacionadas. Nesse sentido, não é possível versar sobre os contributos do curso sem reconhecer as contribuições que os próprios professores trouxeram tanto para o desenvolvimento do curso quanto para o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

6.4 SUGESTÕES PARA O CURSO

Um curso como esse contribui bastante para preencher lacunas que deveriam ser preenchidas tempos atrás durante toda a nossa formação, da educação infantil ao ensino superior, ou seja, as lacunas deixadas pela falta de visão de que em educação não deve existir dicotomias, ou se desenvolve as duas asas ou as lacunas vão sempre existir. Se quisermos acabar com essas lacunas, precisamos mudar essa visão unilateral que deixa a desejar em muito na formação do indivíduo integral com vistas a investimentos em pesquisas e ações, que levam ao desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, físicas, mentais, emocionais, sentimentais, ética e espirituais [...] (Q4).

Essa reflexão, de um professor/cursista, assinala a importância da educação para o desenvolvimento integral do ser humano e destaca o papel que a aprendizagem da música

pode desempenhar no preenchimento de lacunas deixadas por uma formação deficitária. Percebo as opiniões dos professores/cursistas como importantes para que eu compreenda a repercussão do curso em sua aprendizagem musical e atuação profissional. O fato de esses professores poderem vir a ser agentes musicais fundamentais em grande parte das escolas de Educação Básica do DF exige, da professora formadora, uma profunda reflexão sobre o curso e um aprimoramento cada vez maior deste.

Para tanto, nesta análise, considero aspectos destacados em diversos momentos: no desenvolvimento das atividades, nos registros pessoais, nas conversas informais e nos questionários aplicados no curso. No entanto, uma das questões integrantes dos Q3 e Q4 foi o fio condutor desta análise: Há sugestões para a melhoria do curso? Quais?

Algumas sugestões/opiniões são divergentes, o que reforça a necessidade de refletir sobre o curso. A análise apontou categorias emergentes da proposta do curso: 1) abranger diversos aspectos da formação; 2) o formato do curso e os eixos temáticos; 3) o desejo em aprofundar os conhecimentos musicais; 4) público-alvo; 5) espaço de desenvolvimento do curso; 6) carga horária; 7) outras formas de registros das aulas e de aprendizagens.

A primeira resposta à pergunta investigativa para a melhoria do curso foi coletada no último instrumento adotado no curso VM – o Q4. Portanto, devo considerar que ela emergiu de um professor que vivenciou o curso no seu formato completo, com 180 (cento e oitenta) horas. Para ele, o curso deve

[...] acontecer no ano de 2016 nessa mesma perspectiva de contribuir para não haver dicotomias em EDUCAÇÃO no desenvolvimento integral do indivíduo. Incentivando práticas e pesquisas que favoreçam aprendizagens significativas rumo ao progresso individual e coletivo, com vistas ao autoconhecimento, autorrealização e autoeducação, ou seja, dando sentido real e verdadeiro aos objetivos que se quer alcançar com essa formação, sem ilusão e sem medo, dois entraves que impossibilita o progresso humano. (Q4).

A forma como o curso VM foi proposto agradou a esse professor/cursista; para ele, abrangeu diversos aspectos da formação. Reconheço, na sua fala, a contribuição do curso para o desenvolvimento integral do grupo, o que me leva a compreender que ele possibilita um crescimento/desenvolvimento pessoal, além do profissional. Utilizada para torná-los confiantes, capazes e seguros, a dimensão humana foi valorizada por esse professor. Em sua opinião, as atividades foram significativas, e os objetivos, bem definidos.

Quanto à primeira categoria, eixos temáticos, os professores divergem com relação a sua proposta. Eles avaliam positivamente a diversidade de eixos temáticos do curso, mas

sugerem alternativas para a forma como essas atividades são desenvolvidas. Essas sugestões variam de acordo com a formação pessoal do professor e as demandas de sua prática docente:

[...] quanto ao formato do curso, hoje vejo que realmente separar por temas muito específicos através de módulos talvez não tenha o mesmo brilho dessa construção que desenvolvemos, nem a mesma eficácia. Afinal, se o conhecimento não é linear, então porque nós deveríamos ser?! (MARCELA).

O curso ajudou muito no trabalho em sala de aula. Propiciou uma reflexão do lugar da música no dia a dia. Os planejamentos foram enriquecidos, com clareza e intencionalidade do quando, como e porquê do uso de determinadas atividades que: buscaram ampliar o repertório musical das crianças; trabalhar o corpo, o ritmo, utilizando as brincadeiras cantadas e folclóricas; confecção de instrumentos; fazer uso da sonoplastia nas histórias, poesias, músicas e filmes. (Q4).

[...] talvez o curso ficaria ainda melhor se fosse dividido por temas específicos como um nível voltado para brincadeiras e parlendas, outro para construção de instrumentos, um apenas para flauta etc. (NATAN).

[...] [que o curso] seja organizado em módulos menores para se dar atenção mais direcionada para determinados temas específicos. (Q4).

Gostei do formato do curso. Ele apresenta um leque de possibilidades. Caso mude e seja apresentado em módulos pode perder muito pois não há garantias que se faça todas as partes! (IDNEIDE).

Esses dados mostram que os professores, em alguns aspectos, divergem quanto ao formato. No entanto, a maioria sugere a continuidade da sua diversidade temática, na qual também é contemplado o eixo temático Diversidade Cultural. É nesse eixo temático que as músicas de outros povos e a sua influência na música brasileira são discutidas, analisadas e compreendidas. O processo e o desenvolvimento do curso de 2015 não possibilitaram abordar as atividades dessa temática, o que desagradou a Maria:

[...] numa proposta de formação de docentes, seja ela em qualquer nível, metodologia ou especificidade sugiro considerar questões contextuais consideradas graves no âmbito do país tais como: racismo, desigualdade social e etc. para tanto há que se preparar os formadores para que numa eventualidade saibam desconstruir as práticas e as tradições que fazem imperar o racismo no meio docente e no país. É inimaginável que uma escola de aperfeiçoamento de professores tenha formadores que desconhecem a lei 10.639/03 ou a 11.645/08 que tratam do ensino da história da África.

Para a Maria, essa foi uma grande falha do curso VM. A sua opinião me faz (re)pensar o planejamento do curso e, mesmo não conseguindo abranger todas as atividades desse eixo, deverei trazer para reflexão do grupo, nos próximos cursos, ao menos as contribuições das culturas africana, indígena e portuguesa.

Outras pesquisas que apresentam cursos de formação continuada ou propostas de temáticas para trabalhar com a música reconhecem os eixos temáticos apresentados no VM como possíveis de serem abordados na Educação Básica (FERNANDES, 2009; SILVA, 2012; HIRSCH et al., 2013).

A análise revela, ainda, o desejo em assimilar todas as atividades e desenvolvê-las no seu espaço de trabalho, ainda durante o curso:

[...] para mim foi muita atividade, não consegui desenvolver todas com meus alunos[...] mas se não fosse apresentado tanta diversidade não teria o conhecimento que adquiri com as atividades, que posso aplicar posteriormente. (KAKÁ).

Por isso, também, os professores sentem necessidade de aprofundar alguns temas e atividades de forma específica e mais detalhada para que possam replicá-las, com segurança, em sua sala de aula. Porém, as vivências musicais no curso visam também à aprendizagem musical, não exclusivamente à prática pedagógica. Nesse sentido, as falas que seguem apontam para o desejo de uma formação musical voltada ao aprofundamento dos conhecimentos musicais; outros vêm para o curso com o desejo de ampliar suas aprendizagens iniciadas informalmente:

Sugiro a continuidade do curso para maior aprofundamento e aperfeiçoamento, tanto da parte relacionada ao canto, quanto a de flauta. (Q3).

Acredito que o curso deve ter continuidade para um aprofundamento do conhecimento adquirido. E considero o conteúdo de extrema importância para o desenvolvimento de atividades para crianças. Não tenho sugestões para melhorar o curso. (Q3).

Aumentar os conhecimentos musicais que eu, David, aprendi ao longo da vida. (DAVID).

[...] se possível aprender um pouco sobre teoria musical. (Q2).

Realmente seria muito bom ter um curso específico para flauta doce. (Q2).

A diversidade do grupo foi um aspecto muito destacado nas falas e documentos escritos. A sua análise aponta para aprovação de um curso formado por um grupo heterogêneo. A socialização dos saberes contribuiu para enriquecer o conhecimento, ora musical, ora didático, ora pedagógico. A segunda categoria, portanto, faz referência ao público-alvo do curso.

O curso foi muito interessante já no seu formato de atender profissionais não só das artes. Isso foi ponto importante para troca de experiências e mostrou que mesmo não sendo especialistas cada um tinha algo a acrescentar. (DIEGO).

[...] [o curso] me proporcionou uma riqueza de saberes, compartilhados pelos colegas em suas atividades diárias, os quais demonstraram muita criatividade e amor na realização do trabalho que desenvolvem na escola. (Q4).

O professor Diego tem formação em Artes Cênicas. Entendo que, ao mencionar o “não especialista”, está se referindo aos profissionais não licenciados em Artes. Em sua visão, as especificidades encontradas em formações acadêmicas diversas contribuíram para o enriquecimento do curso, em relação tanto às aprendizagens musicais quanto à atuação com a música – fato compreendido da mesma forma pelo outro professor/cursista respondente do Q4.

O local de desenvolvimento do curso é outro aspecto abordado nos registros escritos. Os professores sugerem:

[...] distribuir o curso nas regionais e abrir para outras carreiras na área de educação, pois a escola é feito por um conjunto e não só uma pessoa. (Q4).

[...] que esse curso possa ser ministrado em Taguatinga ou Ceilândia. (Q3).

Que haja cursos nas Regionais de ensino para facilitar o acesso dos professores, pois em alguns casos pode haver atraso para a regência. (Q3).

Algumas pessoas vinham de muito longe para poder fazer o curso, de repente poderiam levar o curso para outras unidades das cidades satélites (Taguatinga por exemplo). E a formação continuada com novos módulos é de extrema importância para os cursistas. (Q4).

Que o curso seja oferecido novamente no Núcleo Bandeirante, pois é um local de fácil acesso. (Q4).

Como já dito neste trabalho, Brasília é constituída por diversas Regiões Administrativas. Cada Região tem a sua Regional de Ensino. Baseado, possivelmente, na percepção de sua própria situação, o professor imediatamente supracitado sugere que o curso seja desenvolvido em outras regionais e não aos professores que, de forma isolada, se interessam ou se dispõem a frequentá-lo. Essa sugestão já é adotada pelo VM: em 2014, ele foi desenvolvido em Brazlândia e, em 2015, no Núcleo Bandeirante; da mesma forma, há a possibilidade de que o VM seja desenvolvido em Taguatinga e Ceilândia, outras duas Regiões Administrativas de Brasília. Essa proposta é equivalente às Oficinas Itinerantes desenvolvidas na cidade de Pelotas (RS); no entanto, estas “têm a intenção de despertar o interesse dos

professores para participarem dos módulos regulares” (HIRSCH et al., 2013) do projeto da Oficina de Repertório Musical para Professores.

Dessa forma, a formação musical atingiria o todo da escola e não apenas os professores que estão participando do curso. Essa situação me remete à pesquisa de Abreu (2011), na qual a autora destaca que, ao procurar estratégias para vencer os desafios encontrados na ação diária, “o potencial não vem apenas do sujeito, mas provém, também, dos outros, da situação, ou das oportunidades abertas pela própria situação” (p. 57). Assim, a oportunidade de uma formação musical com o todo da escola pode gerar um trabalho colaborativo que venha suprir as necessidades emergentes da própria situação. Nesse sentido, Abreu (2011, p. 134) compreende que, “[...] uma vez que o foco da escola é o aluno, os professores conversam entre si para partilhar as suas experiências e, assim, contribuir com a aprendizagem dos seus alunos.” Os professores/cursistas depoentes a seguir corroboram sua afirmação:

[...] consegui compartilhar muitos momentos do curso com minhas colegas e depois com meus alunos... Foi muito importante participar dessa formação! (Q4).

O curso tem superado minhas expectativas e tenho transmitido minha aprendizagem aos meus pares na escola que atuo. (CLÁUDIA Z.).

Outras sugestões para o curso se referem à carga horária:

O curso é bem completo e lúdico, sei que aumentou a carga horária recentemente, mas por mim teria pelo menos uns 3 anos de curso com conhecimentos básicos, intermediários e avançados. Quanto ao resto acredito que anseia bem nossas expectativas. (Q4).

[...] a sugestão é para continuar no próximo ano letivo o curso, pois o universo da música é amplo e quanto mais conhecermos um pouco desse universo, mais confiantes estaremos para a prática pedagógica. (Q3).

[...] sugiro que a carga horária seja ampliada porque tivemos uma professora de, sendo assim, 180h não contempla nossas necessidades. (Q4).

[...] o curso é muito bom, necessitaria de um tempo maior. (Q4).

[...] sugiro uma continuação do curso, ou seja, Vivências com a Musicalização II, assim só poderá cursar quem já fez o primeiro. Acredito que assim a turma renderá muito mais. (Q4).

[...] que haja Vivências com a Musicalização II... ainda temos muitas coisas para aprender. (Q4).

Ser com dois dias por semana. (Q3).

Gostei dele do jeito que aconteceu. (Q4).

Apenas um cursista demonstrou satisfação com a carga horária do curso tal como foi desenvolvido. Todos os demais, dada a relevância que o curso teve para eles e a necessidade de aprofundamento de diversas temáticas, demonstraram necessidade de um alargamento no tempo do curso, ou seja, que ele fosse ofertado com uma carga horária ampliada.

Interpreto essas falas destacando diversos aspectos. Primeiro, a abertura para trocas de experiências/cooperação dos professores/cursistas levou o curso para um caminho diferente do planejado. A atividade de Jogar Trovas na roda, por exemplo, fomentou o interesse da professora Kassandra, do grupo A, pela Literatura de Cordel, o que levou outros colegas a fazer referência aos cantadores de repentes. Para melhor compreensão, algumas escutas de repentes e apreciações de vídeos foram realizadas no curso. O resultado positivo me instigou a levar a temática ao grupo B, no qual a análise dos versos e estrofes dos cordéis despertou o grupo para música compostas em sextilhas e redondilhas maiores. Esta análise instigou a professora Alessandra a apresentar, no curso, a música **Paratodos**, de Chico Buarque, na qual encontrou o exemplo de composição em sextilhas e redondilhas maiores. Para vivenciar e compreender toda a análise realizada, compus uma estrofe para essa música e apresentei aos grupos. A intenção inicial foi improvisar um repente, porém a criação resultou em uma paródia, **para todos**, do grupo A e B, através da qual os professores/cursistas foram apresentados entre si. Parte dessa letra se encontra no apêndice K.

O segundo motivo de as falas abordarem a ampliação da carga horária do curso é explicado no que segue:

[...] as paralisações e greve [...] prejudicaram [...] o andamento do cronograma proposto pela professora. No entanto todo conhecimento aprendido foi de extrema importância, pois é um curso muito completo com conhecimentos e troca de experiências teórico-práticos. Sugiro a continuidade do curso em novos módulos. (Q4).

Conforme essa fala, o plano de curso não foi cumprido como apresentado no início do ano, o que levou os professores a sentirem a necessidade de dar continuidade ao curso. A questão da carga horária em cursos de formação musical, tanto inicial quanto continuada, tem sido destaque em pesquisas. Dallabrida e colaboradores (2014, não paginado), por exemplo, compreendem que “os cursos de formação continuada são alternativas possíveis e necessárias para potencializar formação musical e pedagógico-musical aos professores dos primeiros anos de escolarização”, no entanto, devem ser de caráter longitudinal. As pesquisas que investigam as contribuições dos programas de formação continuada aos professores unidocentes, em

exercício, têm a mesma visão, pois acreditam que apenas dessa forma é possível vivenciar, além de práticas musicais, também processos de criação (DALLABRIDA et al., 2014). Na mesma linha de pensamento, Abreu (2013) acredita que os cursos mais longos possibilitam transformar a concepção dos professores quanto à função da música na escola e dar mais significado às atividades musicais desenvolvidas em sala de aula.

Quanto à Música na formação acadêmico-profissional, Dallabrida e colaboradores (2014) revela que professoras egressas do curso de Pedagogia atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental entendem que dois semestres não são suficientes para que se sintam qualificadas a trabalhar com a Música em suas práticas docentes. No entanto, Werle (2010) destaca que, apesar de o Programa LEM: Tocar e Cantar possibilitar a esses futuros professores a ampliação de seus conhecimentos, “o problema é que parte das alunas não tem consciência da relevância do Programa e de outras alternativas de desenvolvimento pessoal para sua formação musical” (p. 65), nem sempre se envolvem, participam.

Essa situação me leva a considerar que não haverá carga horária suficiente para o professor que não se dedique com desvelo, que não tenha interesse em utilizar a música com seus alunos, que não assuma com compromisso e responsabilidade a gratificante missão de inserir atividades musicais de qualidade no seu trabalho docente.

Um terceiro motivo, ainda, sobre a sugestão da ampliação da carga horária do curso VM pode ser atribuído à aprendizagem com a flauta doce. À medida que avançavam no estudo do instrumento, os professores/cursistas ansiavam por mais conhecimento, o que não pôde ser contemplado pelo curso.

E um último motivo: ao se sentirem confiantes com a prática pedagógico-musical, o curso estava prestes a ser concluído.

Outras sugestões se referem a ampliar as formas de registrar tudo o que ocorreu no curso, por exemplo:

O uso do diário de bordo. (Q4).

[...] montagem coletiva dos [...] registros (roteiro das aulas, atividades, brincadeiras e músicas escritas, fotos, etc.) que facilite o planejamento e dentro da própria sala de aula. (Q4).

Alguns professores sentem a necessidade de anotar as atividades passo a passo, como foram realizadas, porém, devido à dinâmica do curso, não há esse momento. No entanto, para registrar o máximo possível das vivências do curso, duas ferramentas de aprendizagem são utilizadas: o WhatsApp e o AVA.

Ao investigar, via Q2, a opinião dos professores/cursistas sobre a utilização do WhatsApp no curso, obtive o seguinte resultado: 85,7% consideram que o grupo facilita a comunicação; 83,3%, que viabiliza maior interação; 71,4%, que possibilita registrar as atividades; ninguém, que o grupo tem atrapalhado. Essa é uma ferramenta que tem contribuído para registrar e socializar atividades e aprendizagens. Em relação ao brinquedo cantado, um professor diz:

A experiência tem sido ótima, os vídeos ficam gravados e podemos levar para o espaço da sala de aula [...] (Q2).

Quanto ao AVA, um professor expressa a sua opinião:

Poderia ter tido uma aula para dar possibilidades de aprendizagem no ambiente virtual. Senti dificuldades em realizar as atividades de horas indiretas. (Q4).

A EAPE dá assistência aos professores que necessitam de suporte técnico no AVA; no entanto, a tecnologia é considerada por muitos professores como um entrave à aprendizagem, o que leva alguns a sentir dificuldades em realizar atividades de horas indiretas, como manifestado pelo professor suprarreferido.

Dentre as sugestões e opiniões dos professores aqui apresentadas, algumas já foram consideradas para o curso de 2016: utilizar o diário de bordo, diminuir o ritmo dos encontros, desenvolver a aprendizagem da flauta doce em um módulo específico e ter uma gerente na Gerência de Formação Continuada na Modalidade de Educação à Distância (GEAD) responsável por atender as necessidades dos professores/cursistas de 2016.

Olhar-me no espelho, nesta pesquisa, não envolve apenas lançar um olhar para o outro e ouvi-lo, mas produzir em conjunto para transformar uma ação, que é sempre conjunta. A partir do que me revelam, é possível aprimorar a qualidade de um curso que foi idealizado como uma oportunidade de aprendizagem musical que não apenas capacite os professores da Educação Básica, mas que os desenvolva musicalmente e que os (trans)forme.

7 CONCLUSÃO

Este trabalho abordou, a partir dos estudos de Bellochio (2000, 2003, 2013, 2014), Figueiredo (2004, 2005, 2007, 2010) e outros pesquisadores na área, questões sobre a formação/atuação musical de professores, mais especificamente, voltados à Educação Básica; destacou a aprendizagem musical – Jorgensen (2003, 2008); dialogou com autores que trouxeram para a discussão, questões sobre o desenvolvimento profissional docente – Garcia (1999, 2009), Imbernón (2010, 2011), Nóvoa (1992, 1995, 2002, 2007), Shulman (1986), Tardif e Lessard (2013) – e autores que discutiram a aprendizagem do adulto, mais especificamente do adulto professor – Placco e Souza (2015), Knowles (1978), Carvalho, Barreto e Alves (2010).

Ao olhar-me no espelho nesta pesquisa-ação, percebo que, no curso VM, os saberes dos professores e a interação entre pares são fonte de conhecimento e aprendizagem, pois suas contribuições são significativas e possibilitam fortalecer a aprendizagem musical e a atuação docente.

Ao professor formador, cabe construir-se em um espaço de partilhas de conhecimentos, onde todos aprendem e se desafiam em novos e outros aprendizados.

Como os professores do curso, ao olhar para minha trajetória como professora formadora, (re)avalio tanto a minha aprendizagem musical quanto a minha ação pedagógica. Esta tem sido uma busca contínua por novas aprendizagens e aprimoramento. Nesse processo, as aprendizagens e as lacunas da minha própria formação são (res)significadas no contato semanal com os professores/cursistas. Nesse percurso, minhas ações pedagógicas foram se moldando com a experiência e, aos poucos, se construindo socialmente, no espaço de sala de aula, na interação com os meus alunos. A identidade de formadora também é construída nesse contexto, na inter-relação entre a dimensão pessoal e a profissional, a partir de minhas concepções, dos meus valores, das experiências docentes, das influências dos colegas e mestres, da troca de saberes com os alunos. Ao refletir sobre minha trajetória e sobre o curso VM, percebo como concepções e ações direcionam minhas escolhas e minhas atitudes e o quanto ouvir os professores/cursistas é importante para avaliar e reformular o curso.

Esta pesquisa, portanto, teve como objetivo geral refletir sobre as possibilidades e desafios do curso VM para o ensino e a aprendizagem musical dos professores da Educação Básica da SEDF, tendo em vista 1) apresentar o curso VM - seus princípios, sua estrutura e seus participantes; 2) refletir sobre como os professores respondem às temáticas e atividades desenvolvidas no curso; 3) conhecer suas impressões e opiniões sobre o curso e suas

atividades; 4) discutir as contribuições do curso VM para a prática docente dos professores/cursistas.

O campo empírico da pesquisa foi constituído por trinta professores atuantes na Educação Básica, que, inseridos no ambiente do curso VM, são sujeitos e cooperadores. A pesquisa-ação foi o método considerado adequado para responder ao objetivo, o que possibilita um olhar mais reflexivo e crítico sobre o curso VM. Portanto, esta pesquisa é um estudo de uma ação que se deseja aprimorar. Assim, observei os professores/cursistas desenvolvendo as atividades, descrevendo suas ações, reações e interações; analisei as gravações e vídeos encaminhados via WhatsApp e AVA Moodle, os documentos e produtos produzidos e socializados no ambiente virtual, as respostas dos questionários (Q1, Q2, Q3 e Q4); e considerei a (in)segurança, inibição, desmoltura, sugestões, opiniões e capacidade de adaptação e de criação dos professores.

Nesse processo, a análise envolveu três fases da minha ação pedagógica no curso – o planejamento, a interação e a avaliação/reflexão. A partir delas, os resultados foram organizados e apresentados nos capítulos 5 e 6. Os princípios, a estrutura e as características dos professores participantes do curso de 2015, descritos no capítulo 5. O capítulo 6, “Olhar-me no espelho com o outro: a interação no curso ‘Vivências com a Musicalização’”, discutiu a experiência de formação continuada no curso a partir de quatro categorias: 1) o curso em ação: a experiência direta com a música; 2) a ação pedagógica no VM e as impressões dos professores sobre o curso; 3) o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores/cursistas; 4) sugestões para o curso.

Com relação ao curso – seus princípios, sua estrutura e os seus participantes –, primeiro objetivo desta pesquisa, os resultados revelam a **heterogeneidade** como um dos fatores qualitativos dos grupos de 2015, o que direciona o (re)planejamento das atividades e estimula a interatividade entre seus participantes. Os professores/cursistas, tanto no grupo A quanto no grupo B, têm formação acadêmica, atuação profissional, expectativas, concepções e interesses distintos. Alguns procuram melhorar a sua prática pedagógica com a música; outros buscam uma realização pessoal; e há, ainda, aqueles que veem no curso a oportunidade de aprender música, o que estimula a inserção de atividades musicais no seu trabalho docente. A heterogeneidade, ao estimular a interação, propicia a troca de experiências, o que enriquece as atividades e a aprendizagem dos grupos. Contudo, ao iniciar o curso, os professores se mostram tímidos e inseguros para opinar sobre suas expectativas e desejos, e assim contribuir com o planejamento das atividades. É evidente que uns se calam por não terem tido vivências ou aprendizagens musicais anteriores e outros sugerem ou desejam aprender a teoria musical

pois, muitas vezes, consideram esse conhecimento o foco da formação musical; no entanto, a maioria visa encontrar respostas e receitas de atividades musicais para a sua prática pedagógica.

Ao analisar como os professores respondem às temáticas e atividades desenvolvidas no curso, segundo objetivo, destaco a importância da **experiência direta com a música** por meio das atividades propostas. As análises estiveram voltadas mais especificamente para quatro temáticas: 1) **vidas ca(o)ntadas em versos e melodias**, em que a Paródia é uma das atividades do eixo temático Criação Musical; 2) **Professor, profissional da voz: mas como usá-la?** – a voz é o foco; 3) **Sonoplastia: ferramenta musical transformadora**; 4) **A Aprendizagem da Flauta Doce Contralto**, integrante do eixo temático Prática Instrumental.

A experiência direta com a música proporciona recursos e ferramentas que possibilitam despertar a musicalidade desses professores e, assim, transformar concepções quanto à natureza do conhecimento musical e à sua capacidade de aprendizagem musical. Eles adquirem, com o decorrer dos encontros, segurança para mobilizar experiências e saberes que, aos poucos, estimulam novas aprendizagens, consideradas por eles necessárias à sua formação e atuação.

Algumas temáticas e atividades foram mais desafiadoras para os professores, como as de criação musical. A paródia foi um desafio para muitos, mas o resultado final, positivo – o que possibilitou, logo no início, conhecer o grupo de professores, sua musicalidade e formação docente. A partir dessa vivência, o grupo se fortalece. Conhecer as características pessoais por meio da Paródia foi, para a maioria dos professores, uma experiência significativa, que promoveu a interação, a autoestima, a colaboração e a musicalidade. Os professores se descobrem detentores e produtores de conhecimento musical.

Quanto ao eixo temático Voz, desencadeou a autoconsciência vocal, que envolve hábitos com a higiene vocal e a prática do canto em grupo. Este amplia a vivência musical e possibilita a conscientização sobre a afinação vocal e o tom adequado para cantar com as crianças.

A sonoplastia encanta os professores pela grande possibilidade de atividades para a sala de aula: sonorização de histórias e cenas de filmes; criação e apresentação de uma radionovela; sonorização de um evento para que seja desvelado; elaboração de um jogo com sons tecnológicos; gravação de sons ambientes que simulem uma máquina em funcionamento – todas atividades acessíveis e do âmbito do conhecimento tácito do professor, que aproximam a experiência musical do cotidiano dos professores/cursistas à de seus alunos.

A aprendizagem com a flauta doce contralto resultou em uma realização pessoal para a maioria dos professores. Ter o domínio de um instrumento musical é estimulante e desmistifica a crença do dom e talento. Nessa experiência, o grupo heterogêneo é um desafio que exige conciliar diferenças de aprendizagem e motivação.

Os professores/cursistas responderam aos eixos temáticos abordados no curso de forma ativa e, ao se descobrirem capazes de fazer música, encontraram alternativas pedagógicas possíveis de serem trabalhadas em sala de aula que vão além do “canto” – prática musical valorizada historicamente como única possibilidade de educação musical escolar.

As trocas de experiências e cooperação entre os professores/cursistas propiciaram, ainda, observar como assimilam os novos saberes e os mobilizam em suas produções e práticas docentes. No encontro com as atividades temáticas, os professores as (res)significam para suas situações de sala de aula. O trabalho com as temáticas reforça a aprendizagem e dá mais segurança aos professores. O leque de atividades proposto amplia a capacidade de adaptação dos professores às suas realidades profissionais. Contudo, a pesquisa revelou que algumas atividades podem gerar questionamentos e preconceitos como, por exemplo, a rejeição às práticas musicais consideradas ofensivas às suas crenças religiosas ou às suas convicções ideológicas. Nessa perspectiva, o curso, como espaço dialógico, oportuniza aos professores a abordagem de temas que interferem diretamente em suas ações pedagógicas na sala de aula.

O terceiro objetivo desta pesquisa – conhecer as impressões e opiniões dos professores sobre o curso e as atividades propostas – se relaciona direta e indiretamente com as transformações pessoais observadas e relatadas no processo de desenvolvimento do curso. Antes de realizar cada atividade proposta, os professores demonstravam ansiedade e insegurança, mas durante as atividades, apesar dos desafios e dificuldades, manifestavam prazer, interação e aprendizagem. As reflexões sobre as atividades apontavam possibilidades de desenvolvimento em sala de aula. Os professores destacam, em suas reflexões, a relevância da experiência direta com a música, na qual reconhecem a expressão musical integrada com a alfabetização e o letramento; conhecem e valorizam a cultura popular; reconhecem, nos Brinquedos Cantados, o estímulo e a motivação; dominam a prática do canto e se conscientizam dos cuidados com a voz; valorizam e se realizam com a aprendizagem de um instrumento. No âmbito interativo, eles enfatizam a interação e a cooperação, a autorrealização, a autoestima e a valorização dos saberes pessoais.

O grupo heterogêneo não limitou a aprendizagem, mas propiciou a aprendizagem colaborativa. Todos compartilharam seus saberes. A maioria reconhece que aprenderam uns

com os outros no que se refere ao conteúdo e à sua transposição didática. Os resultados da pesquisa revelam que as concepções sobre o ensino da música na escola vão se transformando ao longo do curso. Eles destacam o valor dos Brinquedos Cantados, percebem a função do corpo na aprendizagem musical, encantam-se com formatos práticos e lúdicos para se ensinar conceitos musicais.

A dinâmica do curso, quando baseada em interações, estimula a aprendizagem, e a socialização de saberes valoriza as experiências prévias e do cotidiano dos professores em formação, permitindo-lhes atuar, em algum momento do curso, também como formadores. Outros resultados apontam que alguns professores/cursistas consideram o curso acelerado e reivindicam mais tempo para fixar uma determinada atividade.

Por fim, o quarto objetivo desta pesquisa – conhecer as contribuições do curso VM para a prática docente dos professores/cursistas – pode ser interpretado a partir do depoimento final do curso **Eu, antes e depois do curso “Vivências com a Musicalização”**. Nele, foi possível 1) constatar a efetividade da formação para o desenvolvimento pessoal e profissional; 2) certificar-me de que a interação e a dinâmica do curso foram elementos significativos para a mobilização da aprendizagem musical e pedagógico-musical; 3) evidenciar mudanças de concepções quanto à possibilidade de atuação com a área da música no contexto profissional do professor/cursista.

A vivência de atividades práticas e lúdicas é um dos princípios do curso VM. Ela é uma das maiores contribuições para a aprendizagem e a atuação dos professores/cursistas. Dessa forma, todos, inclusive os licenciados em música, passam a dar novos significados às suas atividades docentes, quebrando paradigmas e crenças quanto à prática musical no contexto da Educação Básica; (re)pensam a sua atuação e se inspiram nas atividades práticas e lúdicas para transformá-la. Nesse sentido, pensar e agir pedagogicamente envolve tanto a mobilização de saberes quanto o desejo consciente de um ensino bem-sucedido.

Aos poucos, a percepção se aflora e, de forma muito natural, os professores/cursistas se apropriam dos conceitos da linguagem musical. Nesse processo, demonstram sentimento de realização por descobrir sua capacidade de aprender, sua musicalidade e sua capacidade de criar e recriar o que já sabem, ampliando seus saberes musicais. O prazer com que participam das atividades, o empenho em transformar sua formação/atuação e o desejo de concretizar a aprendizagem da flauta demonstram que o curso atendeu, também, suas necessidades e desejos de realizações. Eles percebem que são musicais, e isso possibilita que construam conhecimentos, desenvolvam habilidades e desenvolvam-se profissionalmente. Para seus participantes, o curso alcança um de seus objetivos: incluir os professores na área do

conhecimento musical – o que é entendido, também, como um dos elementos com poder de transformação dos indivíduos.

A pesquisa mostrou, ainda, dois aspectos importantes e destacados com frequência nas falas e registros dos professores/cursistas: a competência profissional do professor formador e o sentimento de gratidão em relação aos saberes e habilidades adquiridos. Essas manifestações subjetivas e afetivas induzem a reflexão sobre a importância do modelo didático do professor formador. A formação continuada, nesse sentido, transcende o conteúdo e apresenta a importância da ação pedagógica do formador como ação formativa no que se refere à gestão de classe e de conteúdo.

Discutir o papel do professor formador como modelo didático provoca, ainda, questionamentos que colocam em debate os cursos de formação continuada: quem são os professores formadores? Qual é sua formação para formar professores? Até que ponto sua ação pedagógica consolida concepções e crenças pedagógicas? Qual a eficiência e o impacto do modelo didático do professor formador para os professores? Quem é responsável pela formação dos formadores? Qual a responsabilidade desse profissional para a qualificação da educação? Essas e outras questões não esgotam a necessidade crescente de pesquisar e debater os programas de formação continuada, seus docentes, conteúdos, metodologia de ensino, estrutura, organização e avaliação. Nesse debate, é importante definir tempo, espaço e qualidade.

No caso da formação musical, um curso que busca despertar a musicalidade do professor, desenvolver a sua aprendizagem musical e levá-lo a adquirir conhecimentos pedagógico-musicais deve ser desenvolvido com carga horária efetiva e coerente com a proposta formativa. Neste sentido, os professores/cursistas sugerem, como forma de estender a formação musical do curso VM, a oferta de um módulo exclusivo à aprendizagem da flauta doce.

Os professores afirmam estar se sentindo seguros com a aprendizagem musical, pois sentem-se mais conscientes. Muitos têm a primeira oportunidade de vivência com a música; a partir dela, sentem-se instigados a dar continuidade aos estudos musicais, ainda que fora do âmbito da formação continuada.

Os resultados apontam, ainda, que tanto as atividades práticas quanto as teóricas foram abordadas de forma equilibrada e acessível a todos, considerando as especificidades do grupo.

As sugestões resultantes desta pesquisa foram incorporadas ao curso ofertado no ano de 2016: adotar o diário de bordo, desacelerar o ritmo das aulas, abordar a temática Diversidade Cultural, utilizar as músicas de base das paródias para enriquecer o repertório dos

professores/cursistas. Para o ano de 2017, o ensino da flauta doce contralto será abordado em um módulo específico, inicialmente para todos os professores/cursistas de cursos passados. Esse é o desejo daqueles que almejam uma formação musical mais sólida. Essa situação me leva a considerar a possibilidade de outros profissionais professores de música atuarem em colaboração com o VM, ofertando oficinas de violões e percussão. Desse modo, é possível consolidar um modelo pedagógico-musical na formação do professor da SEDF.

O meu envolvimento com o curso e a reflexão constante sobre minhas ações como professora formadora têm transformado minha prática docente. No entanto, a metáfora adotada neste trabalho – olhar para si, para a imagem refletida no espelho, ou seja, para a minha prática formativa – não é algo que ocorre por uma via de mão única, mas com o grupo. Nele encontrei momentos de (in)certezas, (in)segurança, cooperação, reflexões, aprendizagens, uma relação profissional e de amizade. Os professores/cursistas tiveram os seus momentos de olhar para si, para o outro e para a música, transformando-se constantemente. Esse processo não se esgota no curso; a interação é contínua, uma vez que os professores mantêm um vínculo, ainda como alunos, e se sentem à vontade para encaminhar-me vídeos de suas atuações e do seu desenvolvimento musical, que também é contínuo.

A música é um elemento essencial no desenvolvimento do ser humano – aspecto que não pode ser negligenciado no ambiente escolar. Para que isso ocorra de modo cada vez mais satisfatório, é imprescindível a formação continuada nessa área, garantindo, deste modo, a inserção qualificada da música na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Delmary Vasconcelos de. *Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores*. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ABREU, Washington Nogueira de. Formação continuada em Educação Musical: uma reflexão docente a partir de uma vivência musical com professores da rede pública de ensino da Cidade do Natal. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 21., nov. 2013, Pirenópolis.

AKOSCHKY, Judith. *Cotidífonos: instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos*. Buenos Aires: Ricordi, 1988.

ANDRÉ, Marli. Formação de Professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

ANDRÉ, Marli et al. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *Estudos RBEP*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.

ANTUNES, Celso. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ANTUNES, Larissa Rosa. *Música e Educação Infantil: formação de profissionais atuantes em Brasília*. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ARAÚJO, Gabriela Da Ros de. *Formação Continuada em Música: reconstruindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais com professoras unidocentes*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

ARTE & MATEMÁTICA - 08 - Matemática da Música. Só matemática, 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6mHjdQpzyI>>. Acesso em: 3 maio 2015.

A VOZ – 1º. Episódio - Tv Guia do Ator (Programa 20). Guia do Ator, 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mabITWYoupM>>. Acesso em: 05 mar. 2015.

A VOZ – 2º Episódio - TV Guia do Ator (Programa 21). Guia do Ator, Dummy Produtora de Vídeo, 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dkGeLIUxULk>>. Acesso em: 5 mar. 2015.

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. A paródia na sala de aula: uma análise intertextual. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, 2004, p. 1-7.

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. *Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso*. 2007. 449 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Eds.) *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BEDRAN, Bia. *A Nuvenzinha triste*. Sound's Brasil, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Arcr-xwjpQQ&list=PLxnlNyPHLDMewL9X3cf5V36Bb8DUGldrk&index=6>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

BEHLAU, Mara. *Higiene Vocal, Informações Básicas*. São Paulo: Lovise, 1993.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *A educação musical nas séries iniciais do Ensino Fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *A educação musical e a vivência da ludicidade: compromissos nas práticas educativas e na formação do professor*. *Anais da Jornada Pedagógica “(Re)orientando a formação de educadores: perspectivas para o ensino*, p. 45-51, 2003.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *Educação Básica e Educação Musical: formação, contextos e experiências formativas*. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v. 19, n. 37, p. 76-94, jan./jun. 2013.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *Educação Básica, professores unidocentes e música: pensamentos em tríade*. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas (Orgs). *Educação Musical e Pedagogia: pesquisas, escutas e ações*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *Educação Musical e necessidades formativas: o que dizem os professores unidocentes?* In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 17., out. 2008, São Paulo.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *Minha voz, tua voz: falando e cantando na sala de aula*. *Música na Educação Básica*, v. 3, n. 3, p. 56-67, 2011. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed3/pdfs/artigo4_3.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2015.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. *Educação musical na formação inicial e continuada de professores: projetos compartilhados do Laboratório de Educação Musical – LEM – UFSM/RS*. *Cadernos de Educação*, Pelotas, p. 247-272, set./dez. 2010.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; PACHECO, Eduardo Guedes. *Música(s) e educação básica: pensando processos formativos e ações profissionais na unidocência*. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 39, n. 1, p. 39-54, jan./abr. 2014.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.

BORTONE, Cristiano; MAZZOCCA, Daniele. *Vermelho como o Céu*. Oriza, 2006. Disponível em: <<http://youtu.be/yvd9R30hNqk>>. Acesso em: 23 ago. 2014. 22:48.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 25 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 16 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNE – Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

BRASIL. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: Orientações Gerais*. Brasília, jun. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2016.

BRASIL. *Resolução n. 03 de 8 de outubro de 1997*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2016.

BRASIL. *Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

BRASÍLIA. *Cadernos Pedagógicos da EAPE: experiências de formação continuada*. Brasília, 2014. Disponível em: <http://issuu.com/eapegpav/docs/caderno_pedagogicos>. Acesso em: 25 nov. 2015.

BRASÍLIA. *Lei nº 5.105, de 03 de maio de 2013*. Disponível em: <<http://legislacao.cl.df.gov.br/Legislacao/consultaTextoLeiParaNormaJuridicaNJUR-271677!buscarTextoLeiParaNormaJuridicaNJUR.action>>. Acesso em: 27 maio 2016.

BRASÍLIA. *Planejamento Estratégico da SEDF: 2015 - 2018*. Brasília, jun. 2015. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/suplav/planejamento_estrategico_sedf_et15.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2015.

BRASÍLIA. Portaria nº 132, de 09 de junho de 2014. *Diário Oficial*. Distrito Federal, p. 12. Disponível em: <http://www.tc.df.gov.br/SINJ//BaixarArquivoDiario.aspx?id_file=f04a9d6e-c222-3804-81a0-d9b4ccff70b>. Acesso em: 10 dez. 2014.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. Tradução de Sérgio Figueiredo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, 7-16, mar. 2007.

BRESLER, Liora. Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. *Revista Música, Psicologia e Educação*. Porto, n. 2, p. 5-30, set. 2000.

BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CANÁRIO, Rui. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. *Comunicações da conferência: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Portugal: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, 2007. p. 68-81. Disponível em: <<https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/formdesenvolprofisprofes.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

CANÁRIO, Rui. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

CANÁRIO, Rui. *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA, 2000.

CARVALHO, Marlene Pedrote de; BARRETO, Maria auxiliadora Motta; ALVES, Fábio Aguiar. *Andragogia: considerações sobre a aprendizagem do adulto*. 2010. Disponível em: <<http://ensinosauambiente.uff.br/index.php/ensinosauambiente/article/viewFile/108/107>>. Acesso em: 15 set. 2015.

CORREA, Aruna Noal. “Programa LEM: tocar e cantar”: um estudo acerca de sua inserção no processo músico-formativo de unidocentes da Pedagogia/UFSM. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2008.

CORREA, Aruna Noal. Não há como estar em uma sala de aula de educação infantil sem brincar sonoramente com as crianças: a formação musical e pedagógico-musical de professoras unidocentes. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas (Orgs). *Educação Musical e Pedagogia: pesquisas, escutas e ações*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

CORREA, Aruna Noal; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A Educação Musical na Formação de Unidocentes: um estudo com as oficinas do “Programa LEM: Tocar e Cantar”. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 20, p. 53-62, set. 2008.

COTRIM, Gilberto. *Fundamentos da Filosofia: história e grandes temas*. 16. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

CUADROS SONOROS. *Cuadros Sonoros de Pinturas Expresionistas*, 2011. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=L7eZOfo6bmM>>. Acesso em: 15 nov. 2014. 23:32.

CUERVO, Luciane; MAFFIOLETTI Leda de Albuquerque. Musicalidade na performance: uma investigação entre estudantes de instrumento. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, p. 35-43, mar. 2009.

DALLABRIDA, Iara Cadore et al. “Voltamos motivadas: vamos tentar trabalhar”: a música na formação continuada do professor unidocente. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 26., set. 2014, Blumenau/ SC.

DEWEY, John. *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

ELKJAER, Bente. Pragmatismo: uma teoria da aprendizagem para o futuro. In: KNUD, Illeris. *Teorias Contemporâneas da Aprendizagem* (Org.). Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013.

ESPERIDIÃO, Neide. *Educação musical e formação de professores: suíte e variações sobre o tema*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. *Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. *Brincando e aprendendo: um novo olhar para o ensino de música*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. 248p. + 1 CDROM.,

FIGUEIREDO, Sérgio Luíz Ferreira de. A pesquisa sobre a prática musical de professores generalistas no Brasil: situação atual e perspectivas para o futuro. *EM PAUTA*, v. 18, n. 31, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/7457>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

FIGUEIREDO, Sérgio Luíz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 55-61, set. 2004.

FIGUEIREDO, Sérgio Luíz Ferreira de. Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. *InterMeio*, Campo Grande, MS, v. 19, n. 37, p. 29-52, 2013.

FIGUEIREDO, Sérgio Luíz Ferreira de. Educação Musical nos Anos Iniciais da Escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 21-29, mar. 2005.

FIGUEIREDO, Sérgio Luíz Ferreira de. O processo de aprovação da lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na educação básica. ENDIPE ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 25., 2010, Belo Horizonte. p. 1-14.

FOLEY ARTIST CAOIMHE DOYLE. *Demonstrates movie sound effects*, 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GrbgY6ajTgo>>. Acesso em: 16 nov. 2014. 00:37

FONTEERRADA, Marisa Trench de O. A educação Musical no Brasil: considerações. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2., 1993, Porto Alegre. *Anais*: ABEM, p. 69-83, 1993.

FONTEERRADA, Marisa Trench de O. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 18, p. 35-44, out. 2007.

FONTEERRADA, Marisa Trench de O; GLASER, Scheilla. Músico-Professor: uma questão complexa. *MÚSICA HODIE*, v. 7, n. 1, 2007.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 7-22, 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto, 1999.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GAULKE, Tamar Genz. *Aprendizagem da Docência de Música: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica*. Porto Alegre/RS: Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

GRANJA, C. E. S. C. *Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação*. São Paulo: Escrituras, 2006. (Coleção Ensaios Transversais).

GROSSI, Cristina. Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, 87-92, mar. 2003.

HALLAM, S. Musicality. In: McPHERSON, G. E. (Org.). *The child as musician: a handbook of musical development*. New York: Oxford University Press, 2006. p. 93-110.

HIRSCH, Isabel Bonat et al. Oficina de repertório musical para professores. In: SEURS. Santa Catarina, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/117264/Educa%E7%E3o%20->

%20Oficina%20de%20repert%F3rio%20musical%20para%20professores%20(1).pdf?sequen
ce=1>. Acesso em: 16 jun. 2016.

HORTÉLIO, LYDIA. *Entrevista com Lydia Hortélio sobre a importância do brincar*. Blog Familiarte, 2009. Disponível em: <http://www.familiarte.com.br/familia-e-sociedade/entrevista-com-lydia-hortelio-sobre-a-importancia-do-brincar/>. Acesso em: 11 jul. 2016.

IMBERNÓN, Francisco. *Escola, formação de professores e qualidade do ensino*. Tradução de Ricardo Pérez Banega. Pinhais: Melo, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2002.

JARDIM, Tatiane M. S.; SILVA, Fábio Luiz da. Música na escola e formação docente: os professores estão preparados? *Colloquium Humanarum*, vol. 11, n. Especial, jul.-dez, 2014.

JARVIS, Peter. Aprendendo a ser uma pessoa na sociedade: aprendendo a ser eu. In: KNUD, Illeris. *Teorias Contemporâneas da Aprendizagem* (Org.). Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013.

JORGENSEN, Estelle R. *The Art of Teaching Music*. Indiana: Indiana University Press, 2008.

JORGENSEN, Estelle R. *Transforming Music Education*. Indiana: Indiana University Press, 2003.

JOSSO, Marie-Christine. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 136-139, ago./dez. 2009.

KEBACH, Patrícia et al. Ampliação das concepções musicais nas recriações em grupo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, 64-72, set. 2010.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, set./dez. 2003.

KNOWLES, Malcom. *The adult learner: a neglected species*. 2. ed. Texas: Houston, 1978.

LEITE, Matheus de Carvalho. *Música, comunidade e escola: relações vividas por professores não-especialistas em música*. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

LISPECTOR, Clarice. *Água Viva*. Rio de Janeiro: ROCCO, 1998.

LOPES, Josiane Paula Maltauro. *O Ensino de Música nos Anos Iniciais em Duas Escolas Municipais de Vera Cruz do Oeste – PR*. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

MILLS, Janet. Conceptions, functions and actions: teaching music musically. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 18, v. 18, p. 7-14, out. 2007.

MURK hd. *Most popular sound effects*. You Tube Br, 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LmUiW5KZqjU>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/4758>>. Acesso em: 8 set. 2015.

NÓVOA, António. *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

NÓVOA, António. O regresso dos professores. In: CONFERÊNCIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, 2007, set. Lisboa. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/687>>. Acesso em: 15 set. 2015.

OLIVEIRA, Estêvão D. Soares de et al. Proposta de um modelo de cursos baseado em mobile learning: um experimento com professores e tutores no WhatsApp. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 21., ago. 2014, Florianópolis.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras-ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

OESTERREICH, Frankiele; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. A História da Disciplina de Música no Curso de Pedagogia da UFSM. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas (Orgs.). *Educação Musical e Pedagogia: pesquisas, escutas e ações*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

PASCOAL, Hermeto. Música na Lagoa, 2006. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=06Qm-Z5OsHw>>. Acesso em: 31 ago. 2014. 20:32.

PATUBATÊ, Grupo. Transforma lixo em música - DF TV, 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xzOKwF9t1bA>>. Acesso em: 7 set. 2014. 08:20.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007.

PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em Musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.

PENTEADO, Regina Zanella. Relações entre saúde e trabalho docente: percepções de professores sobre saúde vocal. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v12n1/03.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação à edição brasileira: por que traduzir o livro *La autonomía del profesorado?* In: CONTRERAS, José. *A autonomía de profesores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão de Selma Garrido Pimenta. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PINHO, Silvia M. *Rebello* – Manual de Higiene Vocal para Profissionais da Voz. Carapicuíba, SP: PRÓ-FONO, 1997.

PLACCO, Vera M. N. de Souza; SOUZA, Vera L. Trevisan de. (Orgs.). *Aprendizagem do adulto professor*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

PORTELA, Viviane et al. A pesquisa-formação de professores e a replicabilidade do projeto flauta a partir do curso de formação profissional continuada em música da Faculdade Antonio Meneghetti. *Responsabilidade e Reciprocidade*. Recanto Maestro, RS: Fundação Antonio Meneghetti & Faculdade Antonio Meneghetti, 2011.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltran; GAUTHIER, Clermont. Quando o desafio é mobilizar o pensamento pedagógico do professor/a: uma experiência centrada na formação continuada. *Anais da ANPED*, Caxambu, MG, 2002.

RODRIGUES, Eunice Dias da Rocha. “Cada passo é uma vitória”: saberes que norteiam a formação e atuação de professores de música com alunos idosos. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

RONCA, Vera F. C. *Relações entre Mestre-Educando: Modelos Identitários na Constituição do Sujeito*. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005, 170 p.

SALGADO, João Manuel de Castro Faria; FERREIRA, Tiago Bento Silva. Educação para a paz: uma perspectiva dialógica. In: BRANCO, Angela M. C. U. de Abreu; OLIVEIRA, Maria Cláudia S. L. de. (Orgs.). *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SANTOS, Elisamara da Silva Golçalves. Educação Musical e Formação Docente: um estudo sobre o perfil profissional de educadores musicais em projetos sociais de Salvador. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 2., nov. 2012, Rio de Janeiro: Unirio, 2012.

Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/viewFile/2457/1786>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante* – Tradução: Marisa T. de O. Fonterrada, e Magda R.G. da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Unesp, 1991.

SCHAFER, R. Murray. *A Afinação do Mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. Tradução: Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: UNESP, 2001.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. Formação e atuação musical do pedagogo: algumas possibilidades. In: ENDIPE: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas: Unicamp.

SCHWAN, Ivan Carlos. “Programa LEM: tocar e cantar”: um lugar de formação e atuação acadêmico profissional. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2009.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2 p. 4-14, Feb. 1986. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/1175860>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

SILVA, Kátia Augusta C. P. C. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. *Linhas Críticas: Revista da Faculdade de Educação*, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

SILVA, Wander Lourenço da. Música na Educação Básica: desafios e possibilidades de na formação de professores não especializados. *Revista Eletrônica Pró-Docência*, Londrina, v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

SLOBODA, J. *A mente musical: a psicologia definitiva da música*. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2008.

SILLY Symphonies – The Skeleton Dance. Walt Disney Animation Studios, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vOGhAV-84iI>>. Acesso em: 20 out. 2015.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 20, p. 45-52, set. 2008.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. (Coleção Músicas) – 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.

STAKE, Robert E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Tradução de Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

STOMP. Stomp Out Loud, 2007. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=US7c9ASVfNc>>. Acesso em: 31 ago. 2014. 23:00.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TRAVASSOS, Elizabeth. John Blacking ou uma humanidade sonora e saudavelmente organizada. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 16, p. 1-304, 2007.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

UAKTI. O Trenzinho do Caipira, 2011. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=f_J4A7RNq2g>. Acesso em: 7 set. de 2014. 09:05.

VASCONCELOS, Júlio. *Violão Tambor*. Disponível em:
<<http://www.youtube.com/user/violaotambor>>. Acesso em: 20 out. 2014. 11:45.

VIDEO-LARINGOSCOPIA a fibre ottiche di una soprano lírica. Isabelle Fini-Storchi, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TBJ7AdQrNkw>>. Acesso em: 5 mar. 2015.

VOCAL Cord Stroboscopy. HD video of a stroboscopic exam of the vocal cords using fiberoptic endoscopy. Fauquier ENT, 2010. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=hfOZxJnY4c8>>. Acesso em: 5 mar. 2015.

WAZLAWICK, Patrícia et al. Educação estética e processos de ensinar e aprender na formação continuada de professores em música. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 30, p. 77-90, jan.-jun. 2013.

WENGER, Etienne. Uma teoria social da aprendizagem. In: KNUD, Illeris. *Teorias Contemporâneas da Aprendizagem* (Org.). Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013.

WERLE, Kelly. A educação musical na formação e nas práticas de Professoras dos anos iniciais: Analisando repercussões de oficinas musicais. EDUCERE, Paraná out. 2009. Disponível em:
< http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2709_1542.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2015.

WERLE, Kelly. *A música no estágio supervisionado da Pedagogia: uma pesquisa com estagiárias da UFSM*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFSM, Santa Maria, RS, 2010.

WERLE, Kelly. “Ampliou aquela visão que a gente tinha de música”: a educação musical na construção da docência de estagiárias da Pedagogia/UFSM. *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 123-136, jan./abr. 2012.

WERLE, Kelly. Sonorizando histórias e discutindo a educação musical na formação e nas práticas de pedagogas. *Revista Música na Educação Básica – ABEM*, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 84-95, set. 2011.

WERLE, Kelly et al. A educação musical na formação e nas práticas de professoras: repercussões de oficinas musicais. *Revista de Ciências Humanas*, Frederico Westphalen, v. 12, n. 19, p. 97-116, dez. 2011.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da ABEM. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 22, p. 29-39, set. 2009.

WIGGINS, Robert A.; WIGGINS, Jackie. Primary Music Education in the Absence of Specialists. In: BRESLER, Liora; LATTA Margaret M. (Eds.). *International Journal of Education & the Arts*. Disponível em: <<http://www.ijea.org/v9n12/v9n12.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Q2: opinião dos professores sobre o curso



Investigando a primeira etapa do curso “Vivências com a Musicalização”

Nome:

1ª QUESTÃO - EXPECTATIVAS COM O CURSO: De acordo com suas expectativas, escolha a(s) alternativa(s) abaixo considerando que o curso "Vivências com a Musicalização" é uma oportunidade para:

- Eu sentir confiança e começar a trabalhar com atividades musicais com minha(s) turma(s).
- Eu aprimorar as atividades com música que realizo em sala de aula.
- Eu aprender música e desenvolver atividades musicais na sala de aula.
- Eu desenvolver conhecimentos pedagógicos em música.
- Outra:

2ª QUESTÃO - EXPECTATIVAS COM O CURSO: Quais eram as suas expectativas quando se inscreveu para este curso?

Suas expectativas:

- Não estão sendo atendidas
- Estão sendo atendidas parcialmente
- Estão sendo atendidas totalmente
- Outra:

3ª QUESTÃO - DESENVOLVIMENTO DO CURSO : Escolha a(s) alternativa(s) abaixo que melhor definem a sua opinião:

- Eu gostaria de ter mais tempo para debater as atividades do curso
- O tempo disponibilizado para debater atividades é suficiente
- Eu gostaria de ter mais tempo durante o curso para expor minhas ideias
- Há espaço para expor minhas ideias, quando necessário
- Não há espaço durante os encontros para expor minhas ideias e concepções didáticas e pedagógicas
- Outra:

4ª QUESTÃO - ATIVIDADES DO CURSO: Escolha a(s) alternativa(s) abaixo, considerando que as atividades vivenciadas no curso:

- Foram interessantes e atenderam a minha prática
- Não foram interessantes
- Abrangeram temas importantes para a prática musical na educação básica
- Nem sempre estiveram voltadas para minha faixa etária, porém há possibilidade de adaptações
- Opção 5
- Outra:

5ª QUESTÃO - AS VIVÊNCIAS: Até o momento, a minha vivência musical no curso:

- Me possibilitou inserir atividades musicais e atuar com maior segurança
- Ainda não me transmitiu segurança para inserir a música em meu contexto educacional
- Contribuiu com a minha aprendizagem musical
- Não contribuiu nem para a minha aprendizagem, nem para a minha atuação
- Outra:

6ª QUESTÃO - VIVÊNCIAS: O que você considera estar aprendendo no curso?

7ª QUESTÃO - ATIVIDADES COM MÚSICA NA SUA SALA DE AULA: ANTES de frequentar o curso você realizava atividades com música na sala de aula?

- Sim
- Não
- Às vezes
- Opção 4

Descreva uma atividade que você realizava em sala de aula

Se você nunca realizou atividades com música, explique o motivo

Quais experiências vivenciadas no curso você acredita ser possível compartilhar com seus alunos?

8ª QUESTÃO - ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO CURSO: Dentre as atividades desenvolvidas no curso, quais você já levou para a sua sala de aula:

- Brinquedos Cantados/Cantigas de Roda
- Instrumentos confeccionados com material alternativo
- Danças
- Higiene Vocal / Aquecimento vocal
- Atividades para memorizar o nome dos colegas
- Canto acumulativo
- Aprendizagem dos nomes dos instrumentos de percussão
- Outra:

9ª QUESTÃO - ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO CURSO: Dentre as atividades desenvolvidas no curso, cite a(s) que sentiu mais prazer e menos prazer em realizar.

10ª QUESTÃO - PARÓDIA: Quanto a composição de sua paródia, marque a(s) alternativa(s) de sua escolha:

- Foi fácil compor a paródia
- Senti dificuldade para compor a letra
- Senti dificuldade para cantá-la, pois não tenho o hábito de cantar
- Não gostei porque não gosto de cantar
- Acho que poderíamos ter composto outras paródias em grupo para depois compor a minha
- Para mim, esta atividade foi prazerosa
- Outra:

11ª QUESTÃO - PARÓDIA: Marque, dentre a(s) alternativa(s) abaixo, o motivo da escolha da música da sua paródia:

- Gosto desta música
- A melodia é fácil para cantar
- Esta melodia me traz boas lembranças
- Não tive muitas opções pois não tenho o hábito de cantar
- Eu conheço bem a melodia desta música
- Opção 6
- Outra:

12ª QUESTÃO - PARÓDIA: As apresentações das paródias, no curso, possibilitou:

- Conhecer melhor a história de vida dos meus colegas
- Observar características dos colegas até então desconhecidas
- Sentir vontade de me apresentar mesmo sabendo que não estava segura(o)
- Trabalhar de forma colaborativa com a formadora via whatsapp
- Trabalhar de forma colaborativa com os colegas que tocam violão
- Contribuir com a apresentação do meu colega
- Outra:

13ª QUESTÃO - FLAUTA DOCE CONTRALTO: Como está se sentindo com a aprendizagem da flauta doce contralto?

14ª QUESTÃO - CORAL: Como está sendo para você a prática do canto em grupo?

15ª QUESTÃO - MÉTODO D' O PASSO: Comente a forma como estamos vivenciando a percepção das pulsações e compassos das músicas por meio do método d' O Passo (vivenciamos mais o passo de quatro tempos e o de dois tempos, até o momento).

16ª QUESTÃO - LEITURA RÍTMICA: Comente a forma como estamos vivenciando a leitura rítmica por meio dos nomes dos colegas e das palavras PÃO, BALA e CHOCOLATE

17ª QUESTÃO - "SOCIALIZANDO EXPERIÊNCIAS": O Fórum "Socializando Experiências" foi criado para registrar as intervenções dos participantes do curso. Qual a sua posição em relação ao fórum:

- Possibilita maior troca de aprendizagens
- Tenho dificuldade em acessar o fórum e para mim os registros lá encontrados não me favorecem
- Ainda não me adaptei com o moodle e não participo como deveria
- É uma forma simples de deixar registrado para que facilite a pesquisa futura
- É uma ferramenta que me possibilita ampliar as aprendizagens
- Outra:

A - Realizar esta pesquisa? Foi um trabalho colaborativo? Como foi, para você:

B - Vivenciar as demais danças trazidas pelos outros grupos?

18ª QUESTÃO - "APOSTILA TEMÁTICA" NO MOODLE: As apostilas confeccionadas para o curso são disponibilizadas no moodle gradativamente, de acordo com as vivências. A pasta onde contém este material é denominada "Apostila Temática". A formadora acredita que organizar as apostilas por temas facilita a consulta e o manuseio. Você concorda com esta visão da formadora?

- Sim
 Não

No caso de uma resposta negativa, sugira outra forma de disponibilizar o material utilizado no curso.

19ª QUESTÃO - BRINQUEDOS CANTADOS: A formadora é ciente da importância da brincadeira para a educação infantil, mas a experiência tem mostrado que a brincadeira é bem recebida por todas as idades, devendo variar apenas a abordagem. Visando uma forma de memorizar e vivenciar uma abrangência de Brinquedos Cantados, Cantigas, Jogos de Mãos... foi disponibilizado, no moodle, diversos links de brincadeiras para que cada integrante do curso, no decorrer do ano, desenvolva uma atividade, para que possa ser vivenciada por todo o grupo. Qual a sua posição em relação a esta atividade que estamos vivenciando desde o segundo encontro?

20ª - DANÇAS: A sua pesquisa sobre danças da cultura popular brasileira demonstrou, para a formadora, ter sido uma aprendizagem prazerosa. Comente a respeito:

A - Realizar esta pesquisa? Foi um trabalho colaborativo? Como foi, para você:

B - Vivenciar as demais danças trazidas pelos outros grupos?

21ª - Como você se sente neste grupo?

- Excluído(a)
 Intimidada(o) ao apresentar minhas opiniões e minhas intervenções pedagógicas
 À vontade, pois o grupo tem trabalhado de forma colaborativa
 Muito bem, pois o grupo tem demonstrado respeito às diferenças
 Outra:

22ª - REDE SOCIAL "WHATSAPP": Criamos um grupo no whatsapp. Dê sua opinião:

- O grupo facilita a minha comunicação
 O grupo viabiliza maior interação
 O grupo possibilita registrar atividades que necessitam de memorização
 O grupo tem me atrapalhado
 Outra:

23ª - PLANO DE CURSO: O plano de curso sofreu alteração devido a inserção da aprendizagem da flauta doce e maior ênfase ao projeto de danças da cultura popular brasileira, destinadas às festas juninas escolares no DF, atendendo a solicitações e necessidades dos cursistas. Visando aprofundar sua aprendizagem musical, a formadora pretende, no segundo semestre, dar continuidade aos seguintes temas: Canto, Passo, Ritmo, Flauta, Brinquedos Cantados e Manuseio de Instrumentos de Percussão. Além desses, a música ainda contempla muitos temas interessantes e importantes, todos já citados no plano de curso, porém, alguns dentre eles, serão priorizados pela formadora para o segundo semestre do curso: Sonoplastia, Música Clássica, Parâmetros dos Sons e Jogos Rítmicos com latas e copos. Com base nisso, se manifeste caso queira sugerir outros temas ou fazer alguma observação:

24ª - CRESCIMENTO PESSOAL: As atividades desenvolvidas no curso priorizam uma reflexão sobre sua ação musical no contexto escolar. Mesmo assim, tenho recebido depoimentos de cursistas quanto ao crescimento musical pessoal. Ocorreu o mesmo com você?

Sim





Não

25ª QUESTÃO - SINTA-SE À VONTADE PARA EXPRESSAR SUA OPINIÃO: O que mais você gostaria de dizer sobre o curso e sua participação?

APÊNDICE B – A interação no AVA



MATERIAL DE APOIO

-  APOSTILA TEMÁTICA
-  SOCIALIZANDO EXPERIÊNCIAS
-  FLAUTA DOCE CONTRALTO
-  ARTIGOS, LIVROS, TEXTOS

PARÓDIA



LETRA E APRESENTAÇÃO

-  FÓRUM: PARÓDIA

DEBATE DOS TEXTOS LIDOS EM HI

-  FÓRUM: REFLEXÕES

REFLEXÕES

-  FÓRUM: VOZ
-  Eu, antes e depois do curso "Vivências com a Musicalização"

APÊNDICE C – Carta de Cessão de Direito e Termo de autorização de uso de nome**CARTA DE CESSÃO DE DIREITO**

Eu _____, aluna (o) do curso “Vivências com a Musicalização, portadora da carteira de identidade número _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos das gravações de áudio e vídeos e de produtos gráficos e textuais das aulas realizadas no curso durante o ano de 2015, para Idelvânia Passos de Araújo Oliveira, carteira de identidade número 2.949.494/SSP-DF, podendo as mesmas serem utilizadas integralmente ou em parte, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo a apresentação dos vídeos e produtos musicais, textuais e gráficos para fins didáticos e de pesquisa, em eventos acadêmicos, sem restrições, sendo preservada a minha identidade.

Abdicando igualmente dos direitos dos meus descendentes sobre a autoria das ditas gravações de vídeos, subscrevo o presente documento.

Data:

Assinatura,



GOVERNO DE
BRASÍLIA



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE NOME

Eu _____, professor(a)/cursista do curso “Vivências com a Musicalização” de 2015, portador(a) da carteira de identidade número _____, autorizo a utilização do meu nome como sujeito da pesquisa intitulada **“ENTREI NO CURSO ASSIM, EU... E HOJE, NESSE GRUPO, EU ME SINTO NÓS: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO “VIVÊNCIAS COM A MUSICALIZAÇÃO”**, desenvolvida pela mestrandia Idelvânia Passos de Araújo Oliveira, portadora da carteira de identidade 2.949.494 SSP/DF.

Data: _____





















Assinatura: _____

APÊNDICE D – Apostilas temáticas encaminhadas aos professores durante o curso



GOVERNO DE
BRASÍLIA



-  1 - Apresentação - Musicalização.pdf
-  2 - Lista de instrumentos e objetos sonoros.pdf
-  3 - Atividades para memorizar o nome dos colegas.pdf
-  4 - VOZ.pdf
-  4A - Cânones e Canções Diversas.pdf
-  5 - História das Notas Musicais e o trabalho com as alturas.pdf
-  6 - Nome dos Instrumentos de Percussão.pdf
-  7A - Brincadeira - Introdução, PARLENDAS, TRAVALÍNGUAS E TROVAS.pdf
-  7B - CANTIGAS DE RODA.pdf
-  7C - DANÇAS REGIONAIS BRASILEIRAS .pdf
-  7D - BRINQUEDOS CANTADOS e de MÃOS, JOGOS PASSA ANEL E ESCRAVOS DE JÓ.pdf
-  7E - CANTOS ACUMULATIVOS, DITADOS POPULARES E ADVINHAS.pdf
-  8 - Método d´ O PASSO.pdf
-  9 - Jogos de Latas, copos e mãos.pdf
-  10 SONOPLASTIA.pdf
-  11 - SCHAFER e ATIVIDADES DE ESCUTA ATENTA.pdf
-  12 - PARÂMETROS DO SOM.pdf
-  13 - SONS E PERCUSSÃO CORPORAL.pdf
-  CAPA.docx
-  Referências 2.pdf

APÊNDICE E – Plano das atividades de horas indiretas do curso VM (incompleto)



Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE

PLANO DE ATIVIDADES – HI Carga horária total - 60h					
Unidade	Conteúdo	Objetivo(s)	Atividades	Avaliação	CH
13/14 Abr.	Objetos Sonoros	Despertar novas possibilidades sonoras	Confeccionar um par de raspa-raspa e um par de toc-toc	Construção dos objetos sonoros	4h
13/14 Abr.	Paródia	Estimular a criação musical e provocar a interação do grupo por meio dos relatos contidos nas letras das paródias	Criar uma paródia de apresentação pessoal.	Compor e apresentar a Paródia	10h
16 Abr.	Concerto no CEP-EMB	Estimular a apreciação de músicas de concerto	Apreciação do Madrigal de Brasília	Presença na apresentação	4h
27/28 Abr.	Pesquisa sonora	Estimular a pesquisa sonora	Apresentar algum objeto que produza som similar ao reco-reco	Apresentação do objeto em aula	1h
04/05 Maio	Musicalização	Esclarecer o conceito, a prática e a aplicabilidade da musicalização	Leitura do texto: “Discutindo a Musicalização” escrito pela formadora	Demonstrar, no curso, conhecimentos sobre o tema	2h
18/19 Maio	Voz	Tomar consciência do funcionamento do aparelho vocal	Ler o texto sobre Higiene Vocal (Apostila Voz)	Demonstrar conhecimentos sobre o tema	2h
25/26 Maio à 15/16 Jun.	Danças da Cultura Brasileira	Despertar para a pesquisa da cultura brasileira, de suas danças regionais e repertório para as Festas Juninas escolares	Pesquisar sobre uma das danças sugeridas no curso ou de escolha do grupo	Apresentar, no curso, a pesquisa e a dança, em grupo	8h

APÊNDICE F – Plano de atividades desenvolvidas no AVA/moodle (incompleto)



Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE

PLANO DE ATIVIDADES – AVA

Carga horária total - 42h

Um	Conteúdo	Objetivo(s)	Atividades	Ferramentas	Avaliação	CH
1.	Ambientação Netiqueta	Possibilitar a familiarização do cursista com o AVA e suas respectivas ferramentas.	Fórum de apresentação Fórum de notícias Editar perfil	Fórum Edição do perfil	Realização das atividades propostas	6 h
2.	Paródia	Demonstrar ao cursista a possibilidade de realizar esta atividade de criação musical.	Inserir no AVA, a letra e a gravação da Paródia	Fórum de trocas, dúvidas e socialização	Realização da atividade proposta	5h
3.	Musicalização	Conhecer o conceito e a aplicação da musicalização na Educação Básica	Postar uma reflexão sobre o tema.	Fórum de Reflexões	Realização da atividade proposta	3h
4.	Brinquedo Cantado	Ampliar o repertório de Brinquedos Cantados	Socializar, no AVA, o Brinquedo Cantado desenvolvido no curso	Fórum de Socialização	Realização da atividade proposta	2h
5.	A música que marcou uma cena da sua vida	Possibilitar maior integração do grupo	Postar a música com explicação da cena	Fórum de Interação	Realização da atividade proposta	3h
6.	Voz	Conhecer e pesquisar mais sobre o uso da voz e a higiene vocal	Postar reflexões baseadas nas vivências do curso - higiene vocal, técnica vocal, vídeos e canto	Fórum de Discussão e Reflexão	Realização da atividade proposta	5h

APÊNDICE G – Paródia “A minha vida em versos”

Letra: Idelvânia Passos de Araújo Oliveira

Música e autor: “Eu não existo sem você” - Tom Jobim e Vinícius de Moraes

<p>Agora eu lhes convido para prestar atenção Pois vou me apresentar cantando uma bela canção Que mostra em seus versos uma parte da minha história História bem feliz que eu carrego na memória Da vida musical que eu vivi desde criança A qual deixou marcada belas e muitas lembranças</p> <p>Meu nome é Idelvânia e a cidade onde nasci Tem nome de Polôni e fica bem longe daqui Na minha linda escola aos nove anos encontrei A vida musical que nunca mais me separei E a minha professora a quem me lembro com paixão Foi quem me orientou por escolher a minha profissão</p> <p>E foi cantando ópera e tocando flauta doce Que eu vivi a infância com muita inspiração E para enriquecer minha aprendizagem musical Um piano eu ganhei na linda noite de natal E na adolescência eu vivi sempre tocando No piano e flauta doce, e me formei em cinco anos</p> <p>Mudando “pra” São Paulo eu busquei uma formação Porém nesse processo veio uma inquietação O curso de piano não me dava mais prazer E uma linda experiência numa escola eu fui viver Então, daí em diante, por uma sábia decisão, Mudei o foco para trabalhar com a educação</p> <p>Após a faculdade logo veio uma proposta “Pra” trabalhar com a música na Educação Básica Que sorte foi a minha encontrar aquela escola Dei aulas com amor e houve ali uma grande troca Doei ensinamentos, mas também eu aprendi Lá dezessete anos da minha vida eu vivi</p>	<p>Chegando em Brasília com a família, encontrei Uma cidade encantadora por quem me apaixonei E aqui estou há doze anos cultuando a sua beleza Que me encanta a cada dia e agradeço à natureza Por poder continuar também com a minha profissão Lá na EMB onde trabalho até então</p> <p>Nós vamos hoje aqui inaugurar nossos encontros De três horas semanais iniciando as oito “em ponto” Então venham inspirados para trabalhar com a música Aqui neste espaço da “oficina pedagógica”⁴⁶ Espero que este curso possa lhes retribuir Toda a expectativa que no ar eu sinto aqui</p> <p>Continuo esta paródia que compus com inspiração Dizendo que aqui vamos cantar muita canção Também vamos compor e tocar muitos instrumentos Trocando experiências e crescendo com o tempo A música trará para vocês inspiração Suas aulas terão agora sempre muita animação</p> <p>“Pra” terminar eu canto a minha última estrofe Pedindo a vocês que usem a imaginação Ciente que aqui tem somente bons educadores Com mentes criativas e certamente musicais Escolham uma música que tenham na memória Componham uma paródia apresentando a sua história</p>
---	---

⁴⁶ Esta foi a letra apresentada ao grupo da Oficina Pedagógica do Núcleo Bandeirante, um dos grupos que frequentaram o curso “Vivências com a Musicalização” de 2015.

2. MINHA HISTÓRIA

Autora: Telma Régia de Oliveira

Música e compositor: Terezinha de Jesus – domínio público

Atuação profissional – Formação de professores na Oficina Pedagógica do Núcleo Bandeirante

Data de inserção no *moodle*: 18 jul. 2015

Telma Régia é meu nome
E agora vou lhes contar
Um pouquinho da minha história
Sei que vai lhes agradar

Eu fiz o curso Normal
E também Pedagogia
E em março de 86
Entrei na Secretaria

Por bem mais de vinte anos
Letramentos sempre foi
A minha grande paixão
E total dedicação

Estou agora na Oficina
Onde o foco é a formação
Trabalhar com Vilma e Neuza
Para mim, só gratidão

Quanto à música, que eu adoro
Mas não tenho nem noção
Compassos, pausas, tempos
Tudo causa confusão

Apesar de tudo isto
Quero muito aprender
A usar melhor a voz
Este "mundo" entender

Outro grande desafio
Será tocar um instrumento
Só desejo que seja leve
Prá curtir este momento

E agora me despeço
Com a certeza que seremos
Um grupo que aprende e cresce
Pois é tudo que querem

3. VIVÊNCIA AMADA

Autor: Diego Wannucci
 Música e autor: Intuição - Oswaldo Montenegro
 Atuação Profissional - Cênicas no Ensino Fundamental
 Data de inserção no *moodle*: 12 jul. 2015

Tom F

Canta uma canção bonita falando da vida do Diego
 Que no ensino médio... logo se encantou pela interpretação

Mas paralelamente...logo começou com a música
 Ao aprender o pandeiro, buscou o desejo... ser músico informal

Sem o compromisso estreito de tocar perfeito com repente ou não
 Logo se sentiu frustrado mas motivado pela percussão

Já na Faculdade Dulcina era bolsista com motivação
 Teve que fazer eventos... e trabalhou em muitas peças

Logo que se formou só aumentou sua atuação
 O teatro é sua vida, que tanto mostrou fazendo musical

Sua escola atualmente... é o CEF 02... da Ceilândia
 Lá é fundamental... as séries finais que não para não

Canto que não silencia é onde predomina a minha percussão
 Espero uma vivência amada com muitas tocadadas e dedicação

Para quem quer atuar e multiplicar essa profissão...
 Basta se emocionar... vou me dedicar... de todo coração.

4. DUREZA

Autor: Alessandra ...
 Música e autor: Tigresa – Caetano Veloso
 Atuação Profissional – Música na Escola Parque
 Data de inserção no *moodle*: 10 jun. 2015

Eu vou contar a minha história na voz e violão
 Vou começar da minha infância com cordas e fricção
 Eu peguei o violino três quartos, minha avó me deu lição
 Muito estudo, exercício e dedicação.
 E quando eu cresci, já olhei pro violão
 O meu irmão tocava um pouco e de cara me disse não!
 Eu peguei seu violão em 1986
 Eu tocava, praticava "day-by-day".
 E eu também fui ser atriz, Paganini abandonei
 E.M.B. foi boa, mas "Pozzoli" eu me estressei

No "buteco" eu também já toquei, hospital eu encarei
 Backing vocal e coral eu também sei
 Mas ao mesmo tempo eu fiz matemática em seu lugar
 E nem eu mesma sei o que eu queria provar
 E teatro na UnB me formei, trabalhei e interpretei
 E a dureza foi mais forte que a paixão.
 As garras do salário me roubaram o coração
 E pra viver só de teatro, eu disse não!
 Eu corri pra fundação num lamento, e dei aula de montão
 Na escola parque eu tenho lotação!

5. Vim Morar em Brasília

Autora: Professora Eliane – grupo A
 Música e autor: Fui morar numa casinha – Domínio Público
 Atuação Profissional – Ensino Médio – Alunos Especiais
 Data de inserção no *moodle*: 27 Ago 2015, 08:11

Vim morar aqui em Brasília
 Para dar aula de Matemática
 Atualmente estou no ensino médio
 Do Bandeirante, trabalhando com exata

Esforcei-me para mostrar aqui
 Esta paródia que canto agora ra
 Eu me apresento aqui nesta estrofe fe
 Para que todos saibam que sou Eliane

É com aluno especial que eu
 Atuo agora lá na minha escola la
 Então achei que musicalização traria
 Muitos frutos para minha formação

Vim procurar por este curso
 Esperando aqui conhecimento musical
 Nunca antes tive a oportunidade e vejo
 Que para mim não tem nada igual

Vim com o objetivo de
 Contribuir pra formação do aluno nô
 Estimulando a coordenação e também
 Percepção, memorização e atenção.

APÊNDICE I – Apostila de confecção de instrumentos musicais e objetos sonoros⁴⁷



RECICLAGEM SONORA

Fazer música é algo que todos nós devemos ser capazes de desfrutar, sem sermos músicos treinados. Ainda mais gratificante quando você pode executar suas músicas favoritas com um instrumento concebido e construído por você mesmo (MCLEAN, 1984, p.3)

1 – Raspa Raspa

Construído com duas garrafas de água, de qualquer tamanho: corte as garrafas quase ao meio. Deixe a metade da parte de baixo, um pouquinho maior que a metade de cima. Picote, com tesoura, as duas partes do fundo das garrafas. Para produzir o som, raspe a parte picotada, uma na outra, como mostra a figura abaixo:



Raspa-raspa confeccionados por professora/cursista de 2015

2 – Toc-toc

Com as outras duas metades das garrafas utilizadas para confeccionar o raspa-raspa e tapadas com suas respectivas tampinhas, você terá o toc-toc. Para produzir o som, basta percutir uma tampinha na outra.



Toc-toc construído por Professora/cursista de 2015

Toc-toc construído por professora/cursista de 2016

⁴⁷ A cada novo curso, nova apostila é elaborada com as criações e produções dos professores/cursistas.

3 – Reco-Reco

Pesquise algum objeto sonoro que produza som de reco-reco ou confeccione reco-reco com material reciclável ou da natureza.



1 - Reco-reco produzido por professora/cursista de 2014. Material utilizado: tampas de canetas



2 - Reco-reco produzido por professora/cursista de 2013. Material utilizado: mangueira corrugada

4 – Guizos

Prender guizos de diversos tamanhos em uma argola ou inserir tampinhas de metal, furadas ao meio, em uma argola de arame. Coloque um tubinho de plástico por dentro do arame para facilitar o manuseio.



Guizo confeccionado por professora/cursista de 2016



Guizo confeccionado por professora/cursista de 2012.

5 – Maracas

Corte dois pedaços de cabo de vassoura de 15cm cada (ou qualquer outro material parecido com a espessura do cabo de vassoura). Conecte a boca de uma garrafinha de pichulla em uma das extremidades do cabo. A maracas são usadas em pares. Então faça duas iguais, ou seja, coloque o mesmo conteúdo (grãos, contas, sementes...) e a mesma quantidade de grãos nas duas garrafinhas.



1 – Maracas construídas por professora/cursista de 2014.



2 – Maracas construídas por professora/cursista de 2013.

6 – Flautas de Pan

Use canudinhos de *milkshake* ou mangueira de regar jardim.

Medidas para fazer com canudinho de 8 mm ou mais grosso (do maior para o menor: 16cm/ 14cm/ 12,5cm/ 12cm/ 10,2cm/ 9,5cm/ 8,2cm/7,5).

Assista ao vídeo do *link* abaixo:

https://www.youtube.com/watch?v=AC14zv_7SU8&list=PLUI8zH1HJEZG0otKku3VDe4ofecV5AvqZ

Atenção: A quantidade de cola quente utilizada para tapar uma das extremidades pode variar a altura.



1 - Canudos com bordas fixas ou flexíveis 2 - Mangueira de regar jardim ou tubos de PVC

7 – Família das Cuícas

Fure o fundo da lata com um prego fino. Passe um pedaço de barbante (de algodão) por este orifício; pegue a ponta e puxe por dentro da lata. Dê vários nós na extremidade do barbante que ficará no fundo da lata. Passe parafina no barbante (vela). Para produzir o som, molhe o barbante e a mão e deslize a mão pelo barbante sem apertá-lo.

Atenção!!!! Use latas com tampas para fazer este instrumento.


Dica!!! Variar o tamanho das latas para brincar com as alturas do som.



8 - Tambor



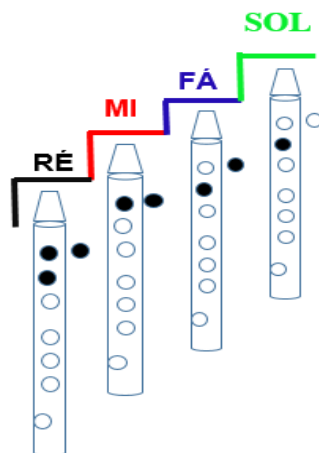
Tambores criados e confeccionados por professoras/cursistas de 2013 e 2014

Apostila organizada e elaborada por Idelvânia Passos 

APÊNDICE J – Partituras elaboradas para a aprendizagem da flauta doce contralto

A Rã

João Donato/Caetano Veloso



(RE)

Coro de cor

Sombra de som **de cor = (MI)**

De mal me quer

De mal me quer **de bem**

(FA)

De bem me diz

De me dizendo **assim = (SOL)**

(MI) Serei feliz

Serei feliz de flor (FA)

De flor em flor

De samba em samba **em som**

De vai e vem

De verde **verde ver**

(FA) Pé de capim

Bico de pena **pio (SOL)**

(MI) De bem te vi

Amanhecendo assim (FA)

Perto de mim

Perto da claridade

Da manhã

A grama a lama tudo

É minha irmã

A rama o sapo o salto

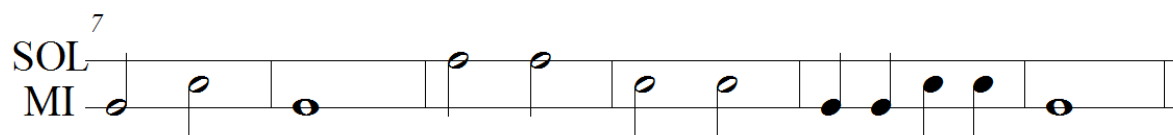
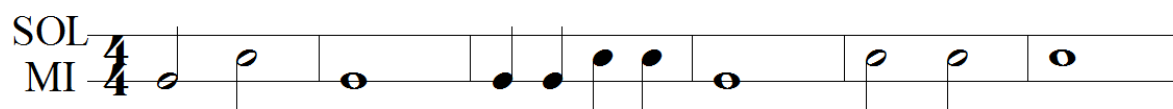
rall

De uma rã

rall = rallentando = ir parando



JAZZ



DÓ

RÉ

MI

FÁ



O Trenzinho do Caipira
BACHIANAS BRASILEIRAS Nº 2
(partitura incompleta)

Música: Heitor Villa Lobos
Letra: Ferreira Gullar

Lá vai o trem com o me- ni-----no
MI _____

Lá vai a vi--- da a ro---dar
SOL _____
MI _____

Lá vai ci--ran--da e des- ti-----no
FÁ _____
RÉ _____

Ci--da- de noi-- te a gi - rar
LÁ _____
FA _____

Lá vai o trem sem des- ti-----no
DÓ _____
SOL _____
MI _____

Pro di-----a no---vo en-con- trar
LÁ _____
_____ **[...]**
MI _____

CÂNONE



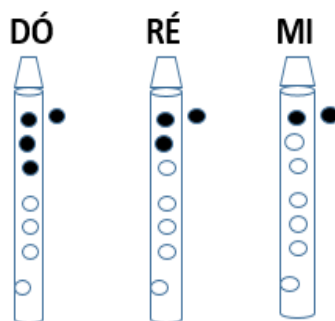
MI RÉ DÓ/DÓ RÉ MI

Parte A

MI	■				■			■	■	■	■		
RE		■			■			■	■	■	■	■	
DO			■	■		■	■					■	■

PARTE B

MI			■	■			■	■					
RE		■			■			■	■	■	■		
DO	■				■			■	■	■	■	■	■



APÊNDICE K – Última criação musical produzida no curso VM de 2015

Paródia para todos

Vamos juntos neste curso
De musicalização
Escrever algumas linhas
Com muita inspiração
Brincando de ser poetas
E artistas da educação⁴⁸

GRUPO A

GRUPO B

<p>Toda manhã de segunda Em meio a agitação Aquecemos nossa voz Pra cantar muita canção Vivenciando tempo e espaço O compasso e a pulsação</p> <p>Todos juntos aprendendo A ampliar a percepção Sempre dentro de um compasso Pra aquecer o coração Já que a música desperta Toda a nossa inspiração</p> <p>Vamos trilhando um caminho Com muita dedicação Junto com os meus amigos Amigos de profissão Pedagogo, especialista Com musicalização</p> <p>Neste grupo encontramos Muitas especialidades E os saberes vem somar À nossa diversidade Vamos aqui apresentar As especificidades:</p> <p>O Natan toca pandeiro Também toca violão Não é músico informal Como tantos aqui são Com a música se dedica A mudar a educação</p> <p>Célio⁴⁹ quando aparece</p>	<p>Nossa turma é criativa Tem artistas de montão Alegria corre solta E tem muita animação Professores envolvidos Dentro da educação</p> <p>Pra quem tanto corre o mundo E faz arte num segundo Vou levar pra minha escola Toda essa empolgação Que por trás de tanto riso Tem, é muita ralação</p> <p>Neste grupo encontramos Muitas especialidades E os saberes vem somar A nossa diversidade Vamos aqui apresentar As especificidades:</p> <p>Vamos falar da Marcela Que é das Artes Visuais No entanto surpreendeu Com as suas pregas vocais E ao cantar a sua paródia Nos deixou querendo mais</p> <p>Tem também a Alessandra Musicista do teatro Canta e toca violão Brinca até de percussão Ensinando para todos O que é ter dedicação</p> <p>A Kaká já é famosa</p>
---	--

⁴⁸ A primeira estrofe foi criada por mim e a partir dela, cada grupo deu continuidade.

⁴⁹ Célio é professor de informática no Centro de Ensino Médio 01, local da Oficina Pedagógica do Núcleo Bandeirante, onde foi desenvolvido o curso para o grupo A. Sempre que possível, participava dos encontros.

<p>Traz o som do cavaquinho Para enriquecer as aulas Sempre com muito carinho Suas “dicas” tecnológicas Mostram um novo caminho</p> <p>Adriano sempre diz Que não nasceu “pra” cantar Mas quando pega no ganzá Não quer parar de tocar Lá na Educação Física Põe o povo pra dançar</p> <p>Esta turma é uma delícia Que dispensa comentários Vamos citar a Patrícia Dentre os mais organizados Todos querem ser assim Mas alguns são bagunçados</p> <p>Aqui tem quatro colegas Da Oficina Pedagógica Vilma, Telma e Terezinha Trazem sempre novidades E também tem a Claudinha Com muita criatividade</p> <p>Ana Kelly pesquisou Novos vídeos sobre a voz E assim colaborou Encantando a todos nós Com a flauta se empolgou E o Jingle Bell tocou</p> <p>O Carlos canta e toca Muito bem o violão Não conhece harmonia Nem tampouco a notação Seu ouvido é precioso E toca com o coração</p> <p>A Eliane que achava Não ter muita habilidade Se empolgou no curso e em casa Sempre cheia de vontade</p> <p>E assim ela aflorou A sua musicalidade</p> <p>A Andreia é uma pessoa De muita garra e coragem Ela fez um tratamento Para aprimorar a linguagem Reconquistando o seu espaço De ensino-aprendizagem</p>	<p>Aparece nos jornais Gravou um lindo CD Com alunos especiais Vai mostrando pra Brasília Que inclusão a gente faz</p> <p>O Diego toca pandeiro Também toca o violão Ensaiou diversas vezes A paródia com o João É educador e ator Ele é bom na profissão</p> <p>Vamos falar do João Que é um grande amigo Ele ajuda a professora Com muita dedicação Toca muito a flauta doce Mas não toca violão</p> <p>A Amaíza é poetiza Toca kantele e improvisa E a música faz parte Do seu coração que bate E desperta nos alunos Toda a paixão pela arte</p> <p>A Idneide deu o exemplo De total dedicação Registrando em seu diário Toda a fundamentação Teoria e a prática Da musicalização</p> <p>Passou por uma cirurgia Das suas pregas vocais Logo poderá cantar E mostrar do que é capaz Com este ato de coragem Deixou o problema para traz</p> <p>David é muito reservado Com a exposição oral No entanto apresenta Uma destreza instrumental Com a flauta e o violão Mostrou o quanto é musical</p> <p>A Romina está no curso Procurando resgatar Toda a arte escondida Essa música no ar Desde lá da sua infância Seu desejo de cantar</p>
---	---

<p>A Ivana e a Kassandra Amam o karaokê Demonstrando habilidade Elas cantam pra valer E aqui no nosso curso Fazem a gente remexer</p> <p>Sob o comando da Cláudia Essa dança contagia Ela “puxa” a quadrilha E com muita alegria Todos juntos vão dançando Numa mesma sintonia</p> <p>O Mauro se revelou Com o trabalho que mostrou De Gonzaga a Dominginhos Do forró virou freguês Vai levar aos seus alunos Os encantos do que fez</p> <p>Somos gratos a Idelvânia Por tanta dedicação Entre passos e compassos Conduziu a formação Ela rege muito bem Com muita inspiração</p> <p>Agora estamos de partida Levando como bagagem Canto, flauta, dança, ritmo E também muita amizade Chegamos à conclusão Que aprender não tem idade</p>	<p>Regiane é pedagoga E começou a criar Paródias para os alunos Cantando para encantar E assim levou a música Para o ensino regular</p> <p>A Rosi se empolgou E a música levou Aos alunos da escola E a sua aula alegrou Cantando e tocando muito Sons que confeccionou</p> <p>Margarida demonstrou Estar sempre interessada Em levar atividades Musicais pra criançada No whatsapp as suas dúvidas Com a Idelvânia ela tirava</p> <p>A Merina é de um grupo Do ensino especial Com o “boi de Parintins” Arrasou no festival Trouxe o primeiro lugar Para o Distrito Federal</p> <p>A Maria é das Artes Cênicas e Visuais E alertou sobre os cuidados Com as nossas pregas vocais Essas grandes ferramentas Para nós essenciais</p> <p>Maria Rita⁵⁰ é maetrina Rege coro e nos ensina Ajudou muito o João A cantar com afinação Pela sua atenção Temos muita gratidão</p> <p>Nós queremos expressar Nossa grande gratidão À querida Idelvânia Do fundo do coração Pelo nosso crescimento Sob a sua condução [...]</p>
--	---

⁵⁰ Devido aos seus problemas pessoais, Maria Rita frequentou o curso do grupo B por um bom tempo.

3

Organização do trabalho pedagógico

- a) O plano de curso está sendo cumprido.
- b) A teoria contribui para a ressignificação da prática docente.
- c) As estratégias didático-pedagógicas favorecem a interação entre os cursistas.
- d) São utilizadas estratégias didático-pedagógicas adequadas aos objetivos do curso.
- e) Os conteúdos e as atividades do curso são relevantes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

	1	2	3	4	5
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4

O curso está contribuindo para a melhoria do trabalho que você desenvolve? Comente sua resposta.

	1	2	3	4	5
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Na questão seguinte, marque umas das alternativas. Na escala, 1 é a resposta menor e 5, a maior. Caso essas opções não façam parte de sua escolha, marque a alternativa "não se aplica" (N/A).

5

Espaço Físico

- a) O espaço físico e suas instalações atendem às necessidades do curso.
- b) Os recursos disponíveis atendem às necessidades do curso.
- c) As condições de segurança no local do curso são adequadas.
- d) O espaço físico oferece condições de acessibilidade.

	1	2	3	4	5
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6

Há sugestões para a melhoria do curso? Quais?

	1	2	3	4	5
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Enviar prévia