

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

LICENCIATURA EM MÚSICA

Fernanda Lissa de Souza Pantoja

**TORNAR-SE PROFESSOR(A): APRENDER A ENSINAR NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO EM MÚSICA**

Brasília
2018

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

PP198t Pantoja, Fernanda Lissa de Souza
Tornar-se professor(a): aprender a ensinar no estágio supervisionado em Música / Fernanda Lissa de Souza Pantoja; orientador Flávia Motoyama Narita. -- Brasília, 2018.
42 p.

Monografia (Graduação - Licenciatura em Música) -- Universidade de Brasília, 2018.

1. Estágio supervisionado em Música. 2. Saberes docentes. I. Narita, Flávia Motoyama, orient. II. Título.



Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Departamento de Música

ATA DE DEFESA DE TCC

Fernanda Lissa de Souza Pantoja

**“TORNAR-SE PROFESSOR(A): APRENDER A ENSINAR NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO EM MÚSICA”**

Trabalho de Conclusão de Curso defendido no Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Música sob a orientação da Professora Flávia Motoyama Narita, segundo o Ato 63/2018, que nomeou banca de avaliação.

Brasília, 12 de dezembro de 2018.

Flávia Motoyama Narita

Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo

Uliana Dias Ferlim

Fernanda Lissa de Souza Pantoja

**TORNAR-SE PROFESSOR(A): APRENDER A ENSINAR NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO EM MÚSICA**

Monografia de Conclusão de Curso para a obtenção do título de
Licenciado em Música submetida a Universidade de Brasília,
curso de Licenciatura em Música – Diurno.

Orientador(a): Profª Drª Flávia Motoyama Narita

Brasília
2018

Dedico àqueles que, assim como eu, têm o ímpeto de serem profissionais cada vez melhores.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao Universo por ter me proporcionado, até o momento, tantas experiências enriquecedoras não só na minha profissão, mas de caráter.

Agradeço à minha família pelo suporte durante todos esses anos de graduação. Foram dois cursos (um incompleto) e vários anos de UnB, mas vocês sempre estiveram aqui, tendo fé em mim. Por tudo, sou muito grata.

Agradeço imensamente à minha orientadora, prof^a Flávia Narita, por toda a paciência, apoio, conversas e orientações durante a realização deste trabalho. Não fui a melhor orientanda (eu acho), mas tive paixão ao escrever esse trabalho, e parte disso eu devo à você. Você era a melhor orientadora que eu poderia ter. Gratidão!

Agradeço muitíssimo àqueles que me ajudaram a construir o alicerce de todo meu fazer e ensinar musical, desde o Colégio Militar até aqui; e, especialmente àquele que me deu minhas primeiras aulas de teoria musical e canto, por quem tenho grande carinho e admiração, o grandioso e eterno *Sub Jairo Ávila (in memoriam)*. Espero que você esteja me ouvindo de onde estiver!

Agradeço aos amigos que me acompanharam, me incentivaram e me aguentaram durante todo o tempo que estive escrevendo esse trabalho. Não quero correr o risco de ser injusta citando nomes, mas vocês sabem quem são. Amo vocês!

Por fim, agradeço às duas professoras de quem tive o enorme prazer de ser estagiária, e que, gentilmente, aceitaram participar deste trabalho com suas falas. Muito grata pela oportunidade de aprender mais com vocês, e de proporcionar toda a reflexão deste trabalho!

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo refletir sobre minha aprendizagem docente no Estágio Supervisionado em Música 3 (ESM 3), na Universidade de Brasília. Para isso, a proposta foi refletir sobre a prática docente das professoras com quem atuei durante o ESM 3 e descrever que saberes adquiri com as diferentes interações que experienciei durante o ESM 3: docente-estagiário, docente-aluno e estagiário-aluno. Para atingir tal objetivo, as professoras responderam um questionário e foram realizadas observações e relatórios de estágio. A análise e reflexão perante os dados foi baseada no modelo de Narita (2015), que sugere que o professor de música deve buscar uma prática equilibrada entre saberes pedagógicos, saberes musicais e o reconhecimento da necessidade de diálogo com o mundo musical dos alunos. Ao fim da reflexão, conclui-se que o “ser docente” é um ser fluido, influenciado pelas experiências de sala de aula e experiências de vida.

Palavras-chave: Estágio supervisionado em Música. Saberes docentes.

ABSTRACT

This work aims to reflect on what I have learned from my experience in a supervised teaching practice module (ESM 3), at the University of Brasilia. To do so, I have reflected on the teaching practice of the teachers with whom I worked during ESM 3 and the knowledge I acquired with them. This includes the different interactions I experienced and observed during ESM 3: teacher-myself, teacher-students and myself-student. In order to achieve this objective, a questionnaire was administered to the teachers. I also made some observations and field notes. Analysis and reflection of the data was based on Narita's (2015) model, which suggests that music teachers should seek a balanced teaching practice, harmonising pedagogical knowledge, musical knowledge and establishing a dialogue with the musical worlds of the students. At the end of this work, I have concluded that "being a teacher" is a fluid being, influenced by classroom and life experiences.

Keywords: Supervised teaching practice in Music. Teacher knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modos pedagógicos de Narita (2015)	20
Figura 2 - Plano de aula de Alice, sem anotações adicionais	35
Figura 3 - Plano de aula de Joana, sem anotações adicionais	38

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Período da coleta de dados em sala de aula	22
Quadro 2 – Excerto do quadro resumo das transcrições de áudio das entrevistas	24

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ESM 3 – Estágio Supervisionado em Música 3

UnB – Universidade de Brasília

EP – Escola Parque

PPP – Projeto Político-Pedagógico

EMB – Escola de Música de Brasília

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1 OBJETIVOS.....	14
1.2 ESTRUTURA DO TRABALHO	14
2. DIÁLOGOS COM A LITERATURA.....	16
3. METODOLOGIA.....	22
4. ANÁLISE DOS DADOS E REFLEXÃO	26
4.1 O CONTEXTO ESCOLAR.....	26
4.2 O CONTEXTO SOCIOCULTURAL.....	27
4.3 A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL.....	29
4.4 A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA.....	32
4.5 A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	34
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42
APÊNDICE I: ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	43
ANEXO I: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	44
ANEXO II: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	45

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto da sistematização das minhas experiências como estagiária de uma Escola Parque de Brasília/DF, durante a disciplina Estágio Supervisionado em Música 3 (ESM 3), ocorrida no segundo semestre de 2017, sob orientação da Prof^a Euridiana Souza. A proposta de trabalho final para essa disciplina era um artigo científico com a temática relacionada, de alguma forma, com as experiências vividas no decorrer do semestre. Por falta de tempo hábil, o artigo não foi concluído; entretanto, os dados foram coletados à época.

Na ocasião, tive a oportunidade de acompanhar duas professoras de canto diferentes, com formações distintas: Alice, com formação em Licenciatura em Música, e Joana, com Bacharelado em Canto Lírico e Complementação Pedagógica¹. Durante a prática de estágio, realizada em 12 semanas com outra colega de curso, as diferentes abordagens em sala de aula chamaram minha atenção. Enquanto eu observava e participava das aulas delas como estagiária, pude identificar diferenças na elaboração e implementação do plano de aula. Sendo o ESM 3 meu último estágio obrigatório na Universidade, comecei a notar, em mim mesma, uma maneira diferente de observar a prática docente do professor regente de sala, minha própria prática e o que aquela experiência do estágio estava me trazendo de vivências positivas e transformadoras das minhas concepções sobre o que é ser professor. No período do estágio, passei a refletir sobre minha forma de lidar com o plano de aula, em como as experiências com essas professoras contribuiriam para um novo olhar sobre tal objeto de reflexão e, também, sobre todos os outros elementos com os quais o professor tem contato ao fazer um planejamento de aula.

Pude perceber, também, que nos planos de aula de cada uma a abordagem aos conteúdos também era diferente. Notei que, de certa forma, também havia diferença na interação dos alunos com esses conteúdos. Logo me remeti às minhas próprias experiências nos estágios anteriores. De alguma maneira, o espaço dos estágios obrigatórios também é de experimentação, de exercitar a prática docente e encontrar o “eu professor”. Como eu poderia apresentar os elementos musicais de modo a ter uma interação com meus alunos confortável para mim e para eles, onde se criasse um vínculo, e que ainda promovesse o aprendizado de tais elementos? A meu ver, tanto Alice quanto Joana expunham os conteúdos de maneira

¹ Nomes fictícios a fim de preservar a identidade das entrevistadas.

confortável a elas, colocando em prática seus conhecimentos adquiridos na universidade, e tais exposições geravam diferentes reações nos alunos. Penso que, no interior dessas professoras, elas também refletiam sobre o *feedback* que recebiam dos alunos, e pensavam: “Será que é por esse caminho que quero trilhar com eles?” Tais pensamentos – que eu também me faria e fiz durante os estágios obrigatórios – me levaram a crer que a construção dos saberes docentes é constante e dinâmica, e, principalmente, fruto de pesquisas e questionamentos sobre a própria prática.

1.1 OBJETIVOS

O objetivo geral do trabalho é:

- Refletir sobre minha aprendizagem docente no Estágio Supervisionado em Música.

Os objetivos específicos são:

- Refletir sobre a prática docente das professoras com quem atuei durante o Estágio Supervisionado em Música 3;
- Descrever que saberes adquiri com as diferentes interações durante o Estágio Supervisionado em Música 3: docente-estagiário, docente-aluno e estagiário-aluno.

1.2 ESTRUTURA DO TRABALHO

Para alcançar tais objetivos, o trabalho está estruturado em 5 capítulos.

No capítulo 2, tratarei de temáticas que serão abordadas ao longo do trabalho: formação docente, saberes docentes e questões epistemológicas relativas a eles, e relações constituídas entre os saberes docentes e a prática pedagógica em sala de aula. Esses temas serão utilizados para a análise e discussão mais à frente.

No capítulo 3, descreverei os métodos utilizados para a obtenção de dados para o trabalho, como questionários aplicados às duas professoras, observações e relatórios de estágio. Refletirei sobre eles no capítulo 4, onde também contextualizarei as respostas obtidas das professoras ao apresentar a escola onde estão vinculadas profissionalmente. As reflexões terão como base as referências na literatura exposta no capítulo 2.

Por fim, no capítulo 5, refletirei sobre meus momentos enquanto graduanda da área de licenciatura em Música, relacionando-os com tudo o que foi discutido anteriormente, e tecerei considerações finais sobre o trabalho.

2. DIÁLOGOS COM A LITERATURA

A fim de atingir os objetivos do trabalho, creio ser necessário para as discussões e análises que ocorrerão mais à frente que sejam abordados dois grandes temas: formação docente e saberes pedagógicos para o ensino da música.

O primeiro diálogo a ser aberto é o da formação docente, mais especificamente a inicial. O primeiro passo para uma formação docente inicial em música, e formal, é a universidade. Uma das grandes características do conhecimento profissional é, inclusive, a aquisição de conhecimentos especializados em uma formação longa, de alto nível, que são sancionados por meio de um diploma e permitem que o portador deste faça parte de um grupo “autorizado” a fazer uso destes conhecimentos para fins profissionais (TARDIF, 2000, p. 6). Porém, ser o portador destes conhecimentos não quer dizer que o universitário realmente adquiriu os saberes necessários para a profissão docente quando chega ao fim do curso, porque o que se adquire na universidade são principalmente saberes pedagógicos e didáticos, e eles são somente uma parcela do que constitui os saberes profissionais.

Segundo Pimenta (1999, p. 20-28), além dos saberes pedagógicos, também compõem os saberes docentes os saberes do conhecimento – que envolvem a área de atuação dentro da escola; neste trabalho, a música – e os saberes experienciais. Tardif (2000, p. 14) vai além e elenca quatro possíveis saberes ao afirmar e descrever que existem diversas fontes de construção dos saberes profissionais dos docentes: saberes experienciais, saberes disciplinares – análogos aos saberes do conhecimento de Pimenta (1999, p. 21) –, saberes oriundos da formação profissional – em Pimenta (1999, p. 24), saberes pedagógicos – e saberes curriculares, que envolvem os “conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares” (TARDIF, 2000, p. 14). Além disso, os saberes profissionais só fazem sentido quando relacionados às situações de trabalho; no caso dos professores, seus saberes só fazem sentido quando estão atuando em sala de aula. Os conhecimentos abordados na universidade não devem ser confundidos com saberes profissionais, portanto (TARDIF, 2000, p. 11).

Segundo Pimenta (1999, p. 17), espera-se da universidade que, além de conferir uma habilitação legal ao exercício da profissão, colabore para o exercício da docência, pois ser professor vai além de habilidades técnicas, como já exposto anteriormente. Dada a natureza do trabalho, que é ensinar e contribuir para a formação de outrem, é esperado da licenciatura

que desenvolva habilidades e conhecimentos necessários ao aluno que possibilitem que ele construa seus “saberes-fazer” a partir das situações que encontrará no contexto escolar social em que estará inserido. Além disso, o professor não pode, nas suas relações pedagógicas com os alunos, “desconsiderar seu saber de experiência feito” (FREIRE, 2011, p. 79), ou seja, todos os saberes que já existem no contexto dos alunos e da escola. Acredito ser preciso que a licenciatura também estimule o diálogo entre o que se pretende ensinar e o que os educandos trazem consigo. Para o professor de música, tal noção adiciona mais um fator à formação inicial dele: além de ter domínio de um instrumento e de práticas pedagógicas, ele também precisa ter a capacidade de refletir sobre o contexto escolar social onde seu objeto de trabalho está inserido, não somente em relação à sala de aula onde leciona, mas ao papel dele na sociedade como um todo.

Porém, um dos grandes problemas da universidade é seu modelo aplicacionista (TARDIF, 2000, p. 18), que se resume a aulas baseadas em disciplinas, com conhecimentos técnicos e proposicionais, e uma etapa para aplicar tais conhecimentos. Uma consequência comum é o aluno, agora atuante na profissão docente, constatar que os conhecimentos universitários não se aplicam bem na sua vida profissional. A lógica disciplinar do conhecimento universitário, que fragmenta os conteúdos e, por vezes, deixa-os sem relação entre si, acaba por contribuir pouco para gerar uma nova identificação docente (PIMENTA, 1999, p. 16).

Como exposto anteriormente, ser professor vai além de adquirir habilidades técnicas na universidade. Pimenta (1999) agrupa esses saberes em três grandes blocos: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Os saberes da experiência se referem às vivências que o indivíduo tem em situações de ensino. Segundo a autora, na universidade, os estudantes da licenciatura se enquadram em duas situações: ou só tiveram experiências de serem alunos de vários professores, ou já tem alguma experiência dando aulas informalmente. No primeiro caso, é importante que a universidade possibilite a transição de “ver-se como aluno” para “ver-se como professor”. Se os saberes são construídos nas situações de ensino e após elas também, as instituições de ensino responsáveis pela formação docente inicial devem, na medida do possível, estimular seus discentes a adotar um olhar docente, tanto em vivências de ensino como docentes quanto como observadores. Ainda, devem estimular a reflexão deles sobre a própria prática, pois, assim como na analogia ao ato

de velejar colocado por Freire (2011, p. 24)², o ato de lecionar envolve conhecimentos de base – como os saberes pedagógicos e disciplinares – e a prática de lecionar os modela. Creio ser imprescindível que tal relação entre teoria e prática ocorra o quanto antes na graduação em uma universidade, para que a transição entre “ser aluno” e “ser docente” seja mais fluida. Levo em consideração que “os primeiros anos de prática profissional são decisivos [...] na estruturação da prática profissional” (TARDIF, 2000, p. 14), e que essa prática, a meu ver, começa a ser construída na universidade. O estabelecimento dessa reflexão profunda sobre a prática, os saberes que a envolvem, que papel eles têm e como são integrados na prática profissional leva ao que Tardif (2000) chama de “epistemologia da prática”. Freire (2011, p. 40) coloca o momento da reflexão sobre a própria prática como fundamental, porque “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Continuando a definição de Pimenta (1999) sobre os saberes docentes, os saberes do conhecimento se referem aos conhecimentos específicos na área que o professor lecionará. A autora enfatiza a necessidade de se problematizar o papel e o espaço desses conhecimentos perante os alunos, a escola e a sociedade como um todo, pois “conhecimento não se reduz à informação”, é somente um dos estágios do conhecimento (PIMENTA, 1999, p. 21). Conhecimento, num contexto escolar, não é algo a ser meramente transferido, mas sim algo construído e/ou produzido (FREIRE, 2011, p. 24). Colocar a escola em uma conjuntura de “repassadora” de conhecimento é, na minha opinião, esvaziar o potencial de debate e reflexão perante o assunto em pauta na sala de aula. O professor reflexivo e crítico também reconhece o papel do conhecimento e da escola ante a sociedade e, segundo Freire (2011, p. 29), contextualiza-o com a sua realidade social.

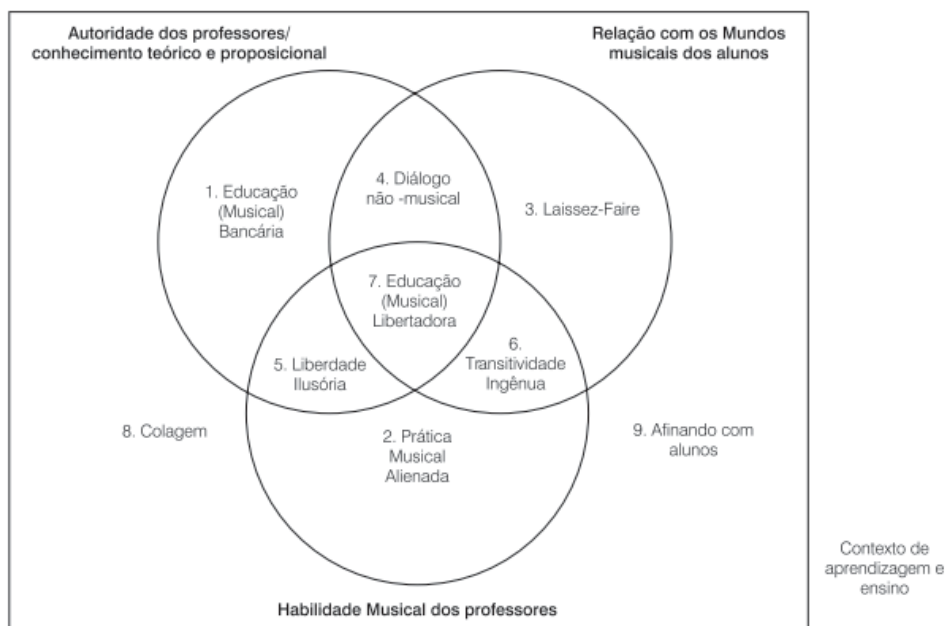
O último dos saberes que compõe os saberes docentes, segundo Pimenta (1999), são os saberes pedagógicos. É consenso entre a autora (PIMENTA, 1999, p. 24) e Tardif (2000, p. 19) que o trabalho de construção desses saberes pedagógicos dentro de uma universidade é fragmentado e não há articulação suficiente entre as diversas áreas que os constituem. Novamente, vê-se a necessidade de que, além de criar uma coesão entre as diversas áreas (pedagogia, didática, etc.), é necessário compreender que os saberes pedagógicos dos professores vão além dos conhecimentos proposicionais de uma universidade, pois são

² “A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes.”

modelados a partir da prática docente, como exposto anteriormente. Além disso, os saberes profissionais dos docentes – e neles se incluem os saberes pedagógicos – não são mobilizados da mesma maneira que os saberes profissionais de um cientista ou de um engenheiro, devido ao principal alvo do seu objeto de trabalho ser um humano, um aluno. A sensibilidade de entender as diferenças de toda sorte entre os alunos é uma das características principais do trabalho docente (TARDIF, 2000, p. 17), e ela também envolve o respeito aos saberes dos educandos, estabelecendo uma conexão entre os conteúdos ministrados em sala de aula e toda a bagagem sociocultural que os alunos carregam consigo (FREIRE, 2011, p. 32).

Buscando traduzir os saberes de Pimenta (1999) para a realidade de um professor de música, chego à conclusão de que o educador musical tem saberes em três vertentes: saberes referentes a conhecimentos específicos da música (teoria, instrumento e/ou canto) e saberes pedagógicos, além dos saberes experienciais que influenciam ambos. O professor de música também deve ter a habilidade de perceber o contexto social em que está inserido e possibilitar o diálogo entre esse contexto e os saberes que possui. Tais conclusões são corroboradas pelos modos pedagógicos propostos por Narita (2015) (Figura 1), que acrescenta que, além de entender o contexto social de aprendizagem e ensino, é preciso considerar como se dá a relação entre os “mundos musicais” dos alunos; ou seja, compreender que os alunos carregam consigo saberes relacionados à música e estabelecer uma comunicação entre tais saberes e os conteúdos que serão trabalhados em sala de aula.

Figura 1 - Modos pedagógicos de Narita (2015)



Fonte: Narita (2015, p. 66)

A autora coloca três domínios: autoridade dos professores/conhecimento teórico e proposicional, que seriam os saberes pedagógicos de Pimenta (1999), ou os saberes da formação profissional de Tardif (2000); habilidade musical dos professores – saberes do conhecimento de Pimenta (1999) ou saberes disciplinares de Tardif (2000) – e relação com os mundos musicais dos alunos. Com tais domínios, estabeleceram-se sete modos pedagógicos possíveis, dentre os quais a “educação (musical) libertadora” seria o equilíbrio dos três domínios. “Educação (musical) bancária”, “prática musical alienada” e “*laissez-faire*” se referem à predominância de um domínio sobre os demais; respectivamente, à autoridade dos professores/conhecimento teórico e proposicional, habilidade musical dos professores e relação com os mundos musicais dos alunos. O “diálogo não-musical” se dá pela “supressão” das habilidades musicais do professor de música em prol das atividades pedagógicas e da atenção ao mundo musical dos alunos. A “liberdade ilusória” acontece, segundo Narita (2015, p. 71) quando o professor toca *com* e *para* seus alunos, mas acaba por assumir um grande controle da aula e não demonstra contato com o mundo musical dos alunos. A “transitividade ingênua”, por sua vez, ocorre quando o professor evita mobilizar seus conhecimentos teóricos

e proposicionais, possivelmente temendo não ouvir suficientemente o mundo musical dos alunos. Nesse modo, o professor ainda demonstra suas habilidades musicais.

Além dos modos pedagógicos já vistos, foram colocadas duas possibilidades de aplicação de dois ou mais modos pedagógicos, “colagem” e “afinando com alunos”. A “colagem” se refere ao uso de diferentes abordagens porque a pessoa não se sente muito segura no papel de professor e testou tais modos pedagógicos como forma de se adaptar a situações diversas em sala de aula, ou planejou a utilização deles em atividades específicas. “Afinando com alunos” se refere a uma combinação de modos pedagógicos na qual o professor procura adaptar sua aula às necessidades dos alunos, procurando um maior diálogo entre os mundos musicais deles.

3. METODOLOGIA

Como uma das exigências da disciplina ESM 3 era escrever um artigo científico com a temática relacionada às vivências do estágio, iniciei a sistematização das experiências com coletas de dados em três vertentes: observações, relatórios de estágio e questionários. Os dados foram coletados durante minha atuação como estagiária de setembro a novembro de 2017 (Quadro 1), tanto como observadora quanto em atividades de regência de sala durante parte da aula. Antes da atuação, foi feita uma observação da aula de cada professora para discutir e definir qual a melhor maneira de executar as atividades de regência de classe, sem atrapalhar os projetos já estabelecidos pelas profissionais.

Quadro 1 – Período da coleta de dados em sala de aula

ATIVIDADE	PERÍODO EM 2017									
	30/08	13/09	18/09	25/09	02/10	09/10	16/10	23/10	30/10	13/11
Observação										
Atuação em sala										

Dessa atuação, foram produzidos relatórios de estágio e observações, e, para complementar tais informações e conhecer melhor o contexto que cada docente traz para sua prática, foram feitos questionamentos (Apêndice I), baseados em um modelo fornecido pela Prof^a Euridiana Souza, uma das orientadoras da disciplina na Universidade de Brasília (UnB). Os questionamentos abordaram três grandes áreas: formação profissional, contexto e atuação profissional e prática pedagógica.

O objetivo inicial era realizar uma entrevista; entretanto, por inviabilidade de encontro fora do horário do estágio, a entrevista foi substituída por um questionário com questões abertas, enviado para cada professora separadamente por meio do aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*, em 29 de novembro de 2017. Visando a tentativa de guardar um pouco da espontaneidade da entrevista, além de facilitar a coleta dos dados por parte das professoras em questão, foi solicitado a elas que respondessem às perguntas por meio de áudio; sendo assim, os registros do questionário estão em áudio OGG e MP4, com duração total de 20 a 30 minutos para cada docente.

Também foi apresentado a elas um termo de consentimento livre e esclarecido antes do envio dos questionários, visando a ética e transparência do uso dos dados coletados para fins acadêmicos (Anexo I). No termo, é garantido às profissionais que os dados coletados serão utilizados para fins acadêmicos, preservando o anonimato delas.

Para a transcrição dos áudios, preservei o português da forma como foi falado, utilizando contrações em suas grafias usuais – por exemplo: *né, pra* – e pausas preenchidas, como *ahm* e *é*, segundo Marchuschi (*apud* MANZINI, 2006). Ainda segundo o autor, o uso de parênteses duplos é feito para indicar notas da pessoa que transcreveu o áudio. Apresento uma comparação de um dos trechos da entrevista de Joana, primeiramente da forma como foi transcrito:

Acaba que o que eles têm de cultura musical, é, é apenas o que a rádio oferece, então são meninos que vêm, em sua grande maioria, quando você pergunta a respeito de música pra eles, eles citam apenas funk, o sertanejo, um ou outro cita rap, alguns também o internacional, mas não que seja ruim, pelo contrário, é bom, que bom, que bom que eles gostam de música, mas não conhecem as outras coisas que ((a cidade)) tem pra oferecer, o que chega a ser contrastante porque a cidade é musicalmente muito rica por conta da cultura nordestina que tem lá, tem a Casa do Cantador, que desenvolve um trabalho belíssimo, sempre desenvolveu.

Depois, com a limpeza do texto, procurando manter o sentido verdadeiro do que Joana disse:

Acaba que o que eles têm de cultura musical é apenas o que a rádio oferece. Então são meninos que, em sua grande maioria, quando você pergunta a respeito de música, citam apenas funk, o sertanejo, um ou outro cita rap, alguns também o internacional. Mas não que seja ruim, pelo contrário, é bom, que bom que eles gostam de música; mas não conhecem as outras coisas que ((a cidade)) tem para oferecer, o que chega a ser contrastante porque a cidade é musicalmente muito rica por conta da cultura nordestina que tem lá. Tem a Casa do Cantador, que desenvolve um trabalho belíssimo, sempre desenvolveu.

As transcrições foram organizadas em arquivos do programa *Microsoft Word*, primeiramente em texto corrido, depois em um quadro que resumia os principais pontos da fala de cada uma das professoras (Quadro 2). O quadro foi feito visando fazer uma análise

prévia do conteúdo dos questionários, ressaltando os principais pontos das respostas de cada professora.

Quadro 2 – Excerto do quadro resumo das transcrições de áudio das entrevistas

Tópico 1 – Formação profissional		
Pergunta	Alice	Joana
<p>1.1 Faça um breve relato de sua formação como músico e educador musical.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Antes da graduação: coralista, participou de um projeto de extensão na... • Licenciatura em Música na... • Especialização em Educação Musical pelo ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em Educação Musical, habilitação Ensino Musical Escolar, por 2 anos • Troca de curso para Bacharelado em Música, habilitação Canto Lírico ... • PROFORM pela • Pós-graduação em Educação Musical pelo ...
<p>1.2 Cite os estudos formais e/ou informais e aspectos relevantes do seu processo de capacitação docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enquanto coralista: “comecei a apreciar a música e o movimento como uma linguagem artística e meio de expressão”. Entende essa época como o começo do processo de capacitação docente. • Graduação: conhecimento das idéias pedagógicas de Orff e Dalcroze <u>de forma teórica</u> • Formação continuada: percussão corporal com Barbatuques, pedagogia Orff e Dalcroze com professores dos respectivos institutos (teoria e prática unidas), “O Passo”, Kodály. • “me fiz e me entendo como pesquisadora em educação musical” • Remete à ideia de construir a própria prática a partir do que considera positivo em outras propostas, e que contribua para o que se propõe a fazer pedagogicamente. <u>Não segue nenhum modelo pedagógico específico.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • “O que mais pesou no meu processo de capacitação docente foi a influência dos professores durante a [minha] graduação. Eles passaram toda uma bibliografia que eu carrego comigo até hoje” – Cláudia Pacheco (fga), Tutti Baê (cantora, preparadora vocal), Mara Behlau (fga), Maria Inês [Rehder] (fga), Oscar Zander (regência coral), Richard Miller (vocal coach, estudioso da pedagogia vocal). • Processo de capacitação também mediado pelo modelo pedagógico de outros professores, comentando as aulas uns dos outros. • Inserção na Escola Parque provocou uma atualização (vozes <i>cambiatas</i>) – Rita Mendonça • Período de trabalho no Coro Sinfônico (de onde?), prática coral, professoras de canto na universidade: foco em canto coral, canto e fisiologia da voz.
<p>1.3 Cite seus recursos e fontes de atualização profissional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atenção ao que surge de propostas pedagógicas, materiais didáticos, livros. “Estar sempre muito atenta ao que está acontecendo na área de educação musical” 	<ul style="list-style-type: none"> • Artigos acadêmicos, teses e dissertações de outros cantores, regentes e educadores musicais. • Pós-graduação recente (pesquisa focada nas vozes <i>cambiatas</i>, se relacionando com o contexto vivido por ela na Escola Parque) • Alunos como fonte de atualização: perguntas dos alunos instigam a procurar mais sobre fisiologia da voz, estilos de canto. Contato direto com uma amiga fonoaudióloga.

As transcrições e os arquivos de áudio foram apresentados às professoras, com a possibilidade de acrescentarem ou modificarem as respostas caso optassem por tal, em 3 de junho de 2018, via *e-mail*. O objetivo de tal ação foi conferir, ao processo de análise, dados o mais fideis possíveis à visão das professoras, levando em consideração a janela temporal entre

a coleta dos dados e a produção deste trabalho. Ambas confirmaram as respostas e optaram por não acrescentar ou modificar qualquer elemento nelas.

O primeiro contato com as turmas de Alice e Joana foi feito por meio de uma observação guiada por um roteiro (Anexo II), fornecido pela Prof^a Dr^a Maria Isabel Montandon, também orientadora da disciplina ESM 3; e uma breve conversa após as aulas com cada professora, para entender um pouco do modo de cada uma de pensar as atividades do dia.

Posteriormente, os relatórios de estágio foram elaborados a partir da descrição do plano de aula utilizado pelas professoras no dia em questão, incluindo as atividades em que elaborei e/ou intervim enquanto estagiária, e da inclusão de observações minhas dos fatos ocorridos frente às atividades. As observações feitas, nesse caso, se caracterizam como participantes. Segundo Gil (2008), nelas, “o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo”, visando conhecer as particularidades de um grupo a partir dele mesmo. Por conta da minha relação de estágio com a escola, é possível enquadrar minhas observações em tal categoria. Ainda assim, guardam aspectos de uma observação simples, descrita também pelo mesmo autor, por terem sido feitas sem muita definição do que deveria ser observado em cada aula. Em muitos momentos era inconveniente tomar notas no local do estágio, pelo fato de eu estar em situação de aula na maior parte do tempo. Por vezes, o ato de pegar o caderno para anotar impressões imediatas que eu estava tendo acabava por inibir os alunos e/ou a professora regente da aula. Por isso, dependi bastante da memória para finalizar tais observações.

A análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2001), a principal diferença entre uma abordagem qualitativa para uma quantitativa é que “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”, porém não são abordagens que se opõem. Para o intuito deste trabalho, no entanto, o uso somente da abordagem qualitativa se faz necessário e é suficiente para atingir os objetivos propostos.

4. ANÁLISE DOS DADOS E REFLEXÃO

4.1 O CONTEXTO ESCOLAR

Considerando que os saberes profissionais só têm sentido em relação às situações de trabalho e é nelas que “são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores” (TARDIF, 2000, p. 11), é importante situar em qual contexto escolar os dados foram coletados, pois tais saberes podem ser modelados de forma diferente, dependendo da situação de trabalho em questão.

A escola onde Alice e Joana trabalham se enquadra na proposta de Escola Parque (EP) descrita por Anísio Teixeira, que visa oferecer uma formação integral aos alunos por meio da oferta de um conjunto de atividades artísticas e esportivas no turno contrário ao da escola regular (CARBELLO, 2014, p. 5). É uma escola que está há três anos no local por força da população, que se manifestou contra a destinação do terreno da escola para especulação imobiliária, e atende cerca de 1000 alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio de duas regiões administrativas do Distrito Federal fora do Plano Piloto. Suas atividades se dão em formato de oficinas semestrais, ofertadas de acordo com a formação do professor e ficando a cargo deste elaborar o que será desenvolvido durante o semestre. O aluno opta por participar da escola e pode fazer três oficinas de sua própria escolha, devendo uma delas ser necessariamente relacionada à área da educação física.

As salas de aula destinadas à educação musical são divididas por instrumentos. Para as aulas de canto, a sala designada para as atividades é equipada com um quadro branco, espelho, teclado como instrumento de suporte para o professor, armário com outros materiais de apoio e cadeiras para todos.

O fato de a escola ter um caráter não-regular se mostrou um desafio tanto para Alice, quanto para Joana:

Ao primeiro contato com a escola, percebi que o trabalho que me esperava ali seria desafiador. Primeiro porque eu estava chegando em uma escola de caráter especial, e nova, ou seja, a escola oferece um atendimento complementar a alunos que vão ali porque querem e não porque são obrigados. O trabalho é pautado em oficinas de livre escolha [...], **então concluí que para atrair e manter alunos na minha oficina, é preciso oferecer um trabalho que, para além dos conhecimentos musicais, esteja ligado à esfera da criação, da**

socialização, do prazer estético, do encantamento. (ALICE, grifo meu)

A minha inserção ((na escola)) foi um aprendizado; eu tive que meio que adaptar e me transformar – o que é sempre muito bom, a gente tem que se transformar mesmo. Porque eu entrei lá com a intenção de fazer uma oficina de canto ((individual)), e aí eu atendia os alunos por cerca de 5 a 10 minutos cada um, onde me mostravam a música do repertório proposto [...] mas vendo que eu precisava mostrar uma apresentação no final do semestre, eu decidi mudar para um caráter coral. (JOANA)

Com o caráter não-obrigatório da EP em questão e o poder de escolha dado aos alunos, que optam em quais atividades querem participar, o aluno se apossa da própria capacidade de aprender e pode refletir se o que está aprendendo em cada oficina é aquilo que gostaria para si. Assim, os professores, ao elaborar as oficinas, têm que levar em consideração não somente os conteúdos que irão lecionar, mas também como fazer para que eles dialoguem com a realidade dos alunos, percepção corroborada pelo grifo na resposta de Alice, logo acima, e também previsto pelo projeto político-pedagógico (PPP) da EP, como relatado por Joana:

O PPP da Escola fala que o ensino de música deve partir da prática com o intuito de desvelar a magia do universo musical, e desenvolver inteligência musical e a musicalidade de cada estudante, com a constituição de repertório que dialogue com a sua realidade sociocultural. [...] (JOANA)

4.2 O CONTEXTO SOCIOCULTURAL

Além disso, os professores também têm que levar em consideração o contexto sociocultural em que estão inseridos; e isso já começa na escolha de repertório, no caso de Alice e Joana, professoras de canto coral. Ambas as docentes procuram trazer músicas pedagogicamente interessantes e novas para os alunos, mas que conversem com o projeto geral da escola e/ou com a bagagem cultural dos estudantes:

Primeiramente eu penso na temática do semestre. Por exemplo, esse semestre, em reunião coletiva com professores, coordenadores e direção, foi definido que a temática seria “diversidade”. [...] Depois, eu acho também que a atividade coral deve oferecer um trabalho de

apreciação musical, levando-os a conhecer e cantar também aquilo que dificilmente será vivenciado por eles em outro lugar. Penso também que o repertório precisa atrair os meus alunos, e depois, nos aspectos técnicos que o repertório deve desenvolver, né? [...] (ALICE)

Pra escolha de repertório eu sempre penso em algo que vai ser novo pros meninos, pra apresentar estilos novos, compositores novos, mas eu sempre acho importante colocar uma música que seja do dia-a-dia deles, algo que eles realmente gostem. Um exemplo disso no semestre passado, eu trabalhei com eles o “Trenzinho Caipira”, do Heitor Villa-Lobos, que pra eles foi muito novo, alguns meninos apaixonaram, outros já ficaram meio assim... não era a música favorita, e ao mesmo tempo trabalhei com eles o “Trevo” da Anavitória, que é algo que eles estão sempre escutando. [...] inclusive no semestre passado o “Trevo” quem trouxe foi um aluno que me mostrou a música, que propôs. Eu acho importante isso porque eles se sentem parte do processo [...] (JOANA)

É possível notar que Joana, especificamente, procura respeitar a identidade cultural dos educandos ao aceitar sugestões de repertório a ser trabalhado em sala de aula por parte dos alunos; algo que Freire (2011, p. 42) coloca como “absolutamente fundamental na prática educativa progressista”. Além disso, aceita as opiniões deles quanto ao repertório trabalhado em sala de aula:

Dentro da minha oficina os meninos sempre se mostram muito entusiasmados com o repertório proposto; quando eles não gostam da música eles falam mesmo: ‘professora, essa música é chata’, e a gente vai tentando se adaptar à característica de cada turma em cada semestre [...] (JOANA)

Considero isso como uma forma de humanizar o ato de educar, deixando de pensar nele de uma maneira, por vezes, muito pragmática. Enquanto estudante de graduação, ouvi várias vezes sobre a importância de respeitar todo o contexto que o aluno traz consigo, incluindo o cultural. Penso que a linha entre respeitar – que inclui aceitar críticas e sugestões quanto ao que é trabalhado – e ser permissivo é muito tênue e difícil de trilhar. Como fazer quando se quer ensinar música erudita (ou com tendências ao erudito, como é o caso dos musicais), mas esta é vista como “chata” ou “coisa de velho”? Creio que a resposta é não pensar nas aulas de uma maneira “engessada”, e lembrar que aqueles que se encontram numa

sala de aula para aprender são humanos, com uma bagagem emocional e cultural e inseridos em todo um contexto social. É reconhecer o que os alunos são e estabelecer uma conexão entre isso e os conteúdos a serem ensinados. É estimular a consciência crítica, “é respeitar o senso comum enquanto no processo de superá-lo e, ao mesmo tempo, respeitar e estimular a capacidade criadora do educando” (FREIRE, 2011, p. 31). Também é lembrar que é preciso construir um diálogo entre a teoria (o conhecimento sobre música erudita e sobre pedagogia musical) e a prática (a apresentação e trabalho pedagógico feito utilizando a música erudita), a fim de se construírem os saberes pedagógicos, pois estes não são elaborados exclusivamente pela teoria ou pela prática (PIMENTA, 1999, p. 26). A prática reelabora e ressignifica a teoria, formando os saberes pedagógicos.

Narita (2015) propõe tal diálogo incluindo um terceiro elemento. Além do conhecimento teórico/proposicional e da habilidade musical do professor, a autora também considera a “relação com o mundo musical dos alunos” como algo a ser considerado na prática pedagógico-musical, dentro do que chama de domínios de ensino musical. Também são os alunos aqueles que dão o contexto a cada aula, e, se um professor é reflexivo e crítico de suas próprias ações, ele contextualiza a teoria – conhecimentos teóricos e prática musical – com o que se passa na sua realidade, em contraponto a um pensamento “mecânico” e “desconectado do concreto” de um professor que não o é (FREIRE, 2011, p. 29). Percebo que Joana procura se aproximar do mundo musical dos alunos ao considerar suas opiniões a respeito do repertório e, assim, acaba por buscar a “educação (musical) libertadora”, um dos modos pedagógicos descritos por Narita (2015). Nele, os três domínios de ensino musical estariam em equilíbrio. Acredito que o que propus também se aproxima desse modo pedagógico.

4.3 A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

As duas professoras em questão têm formações diferentes: Alice é licenciada em Música e tem especialização em Educação Musical; Joana, por sua vez, é bacharela em Música com habilitação em canto lírico, tem complementação pedagógica para lecionar e é pós-graduada em Educação Musical. A formação docente inicial de cada uma deixou impressões muito distintas nelas:

Acredito que o meu processo de capacitação docente começou a partir das minhas vivências com o canto coral, ainda como estudante, quando tive a oportunidade de ter contato com o trabalho de pesquisa das possibilidades estéticas em espetáculos de música coral, onde as principais práticas desenvolvidas eram o trabalho vocal, atividades corporais, oficinas de teatro, dança e apreciações musicais. A partir daí comecei a apreciar a música e o movimento como uma linguagem artística e meio de expressão. **Mais tarde, já aluna do curso de Licenciatura em Música, tomei conhecimento das idéias pedagógicas do Orff, Dalcroze; ainda um conhecimento só teórico porque infelizmente, na maioria dos cursos de Licenciatura, esse estudo é realizado só através da leitura, ou seja, teoria.**

Então a consciência da importância do movimento corporal no mundo sonoro, desenvolvimento do ritmo através do corpo, [...], voz e percussão corporal me fizeram e me fazem investir tempo e dinheiro em cursos [...] (ALICE, grifo meu)

Particularmente, o que mais pesou no meu processo de capacitação docente foi, na verdade, influência dos meus professores durante a graduação. [...] Eu aprendi muito vendo eles dando aula e eu assistia muito eles dando aula pros colegas; era uma oportunidade que a gente tinha em formação de repertório, por exemplo, que era uma das matérias durante a graduação. Então foi uma coisa muito, muito importante para mim; era ver os professores corrigindo os colegas além de me corrigir. [...] (JOANA, grifo meu)

Alice, quando afirma que obteve um conhecimento pedagógico que se resume à teoria, corrobora as colocações de Pimenta (1999, p. 26) quanto à constituição dos saberes pedagógicos: ter, somente, o conhecimento sobre a pedagogia e sobre a educação não geram tais saberes. Tardif (2000, p. 11) também trata disso ao dizer que os saberes profissionais não devem ser confundidos com os conhecimentos adquiridos na formação universitária, pois estes compõem somente um saber dentre os que formam, de fato, os saberes profissionais. Além disso, o autor cita algumas pesquisas na área que mostram que a distância entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários é clara e pode assumir tanto formas mais bruscas quanto atenuadas. Ainda, diz que a prática profissional acaba por ser um meio que estabelece “um processo de filtração que dilui [os conhecimentos universitários] e os transforma em função das exigências do trabalho” (TARDIF, 2000, p. 12); e é possível notar que tal afirmação se mostra presente na fala de Alice. A professora, por sentir falta de uma

aplicação prática aos teóricos que estudou nas salas da universidade, buscou diversos cursos após sua formação docente inicial, no âmbito da música aliada ao movimento. Tais experiências levaram Alice a construir seus saberes pedagógicos a partir das necessidades reais do trabalho, ao mesmo tempo que considera todo o aprendizado dos cursos que fez:

[...] então ao invés de buscar receitas prontas, o que é mais relevante para mim é conhecer e experimentar essências de cada proposta; daí tais conhecimentos se mesclam, se conectam e se recriam [...] Então eu vou pegando um pouquinho de cada coisa, o que eu acho interessante em cada um, e assim vou fazendo meu trabalho. (ALICE)

Essa afirmação mostra que a docente faz a movimentação “entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2011, p. 39), ou seja, busca fazer uma reflexão crítica sobre sua prática, algo que Tardif (2000) coloca como “epistemologia da prática”.

Nas vivências de Joana, tal reflexão parece ter vindo ainda na formação inicial, com as experiências de assistir seus professores ministrando aulas uns para os outros, além de fazê-las com os discentes. Isso pode tê-la provocado a olhar a aula com uma ótica docente, além de desenvolver habilidades de pesquisar a própria prática (PIMENTA, 1999, p. 21). Percebi que tais habilidades também foram desenvolvidas em mim, ao longo da disciplina ESM 3, sendo o desenvolvimento do ato de pesquisar minha própria prática uma das grandes motivadoras para a realização deste trabalho.

Assim como Alice, acredito que minha formação docente começou muito antes de ingressar na universidade, quando eu ainda tocava flauta transversal na banda do Colégio Militar de Brasília, durante os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Lá, tive a oportunidade de vivenciar o ensino de instrumentos, canto coral, e a construção de possibilidades musicais em vários estilos musicais, além da teoria musical tradicional. A formalização de tais conhecimentos se deu anos depois, ao ingressar no curso de Licenciatura em Música e no curso básico em Canto Erudito da Escola de Música de Brasília (EMB). Ainda como Alice, senti que meus conhecimentos pedagógicos, aprendidos na UnB, ficaram muito restritos à teoria, e, por esse motivo, senti dificuldade de compreendê-los melhor e aliá-los aos conhecimentos musicais adquiridos tanto na UnB, como na EMB.

Na parte final do meu curso de graduação, meus conhecimentos pedagógicos foram mais engajados com as disciplinas de estágio. Durante todas as disciplinas, percebo que

ocorreu, a mim, fato análogo ao que Alice vivenciou com seus próprios saberes pedagógicos, lapidados a partir das necessidades do trabalho. As exigências do estágio quanto a planejamento de aulas, implementação do plano de aula e elaboração de relatórios a serem apresentados aos professores que me orientavam pediram que eu não somente revisitasse tudo o que foi aprendido sobre pedagogia musical, mesmo que em termos teóricos, mas também fosse criativa ao elaborar atividades musicalmente relevantes e que os alunos se sentissem à vontade ao interagir com o conteúdo abordado. Apesar de tudo, ainda sinto uma lacuna na minha formação quanto ao real entendimento do que se trata cada grande pedagogo musical e as possibilidades que as ideias deles trazem para a sala de aula. Ainda, assim como Joana, sinto que meus professores da UnB e da EMB e os professores com os quais tive contato nos estágios supervisionados tiveram um papel importante na minha formação docente, pois assisti-los orientando ou dando aula a outros alunos me ajudou a ter uma compreensão melhor sobre como as aulas são estruturadas e sobre o conhecimento musical específico de canto, além de conhecer várias possibilidades de abordagem acerca do mesmo conteúdo.

4.4 A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

Ciente de que a formação inicial não é algo fechado e encerrado em si só, pois a docência tem um caráter dinâmico muito forte, principalmente a partir da demanda da sociedade (PIMENTA, 1999, p. 18), o docente continua a formação e a complementa através da formação continuada. Alice, ao perceber necessidades que creio serem semelhantes às minhas durante reflexões sobre a própria prática, investiu em cursos de formação complementar e de atualização na área de educação musical, e hoje se entende, com suas próprias palavras, como “pesquisadora em educação musical”:

Então a consciência da importância do movimento corporal no mundo sonoro, desenvolvimento do ritmo através do corpo, o corpo como instrumento, voz e percussão corporal etc. me fizeram e me fazem investir tempo e dinheiro em cursos como percussão corporal com o Barbatuques – fiz várias vezes – cursos de 30 horas, pedagogia Orff e Dalcroze com professores dos respectivos institutos – esses cursos fiz dentro e fora do País – propostas como “O Passo”, método criado pelo Lucas Ciavatta. Também fiz cursos sobre o Kodály. Enfim, me fiz e me entendo como pesquisadora em educação musical, sempre em

busca de formação sobre as diferentes pedagogias em educação musical [...] (ALICE)

Joana, também em um processo de autoanálise e reflexão, e agregando as questões surgidas pelo próprio ato de lecionar canto para adolescentes, procura se manter atualizada com artigos da área de atuação dela, além de conversas com profissionais da saúde. Também declara que “os alunos também são uma fonte de atualização profissional”:

Eu uso como recurso e fonte de atualização artigos acadêmicos. Sempre é interessante ver o trabalho realizado por outros profissionais, maestros ou educadores musicais [...] além da pós-graduação que eu fiz recentemente, que me deu oportunidade de pesquisar melhor a respeito da voz que está em mudança, no caso as vozes *cambiatas*, que é algo de muito peso dentro do meu trabalho ali dentro da escola, porque, por atender anos finais ((do Ensino Fundamental)) e Ensino Médio, eu pego muito aluno que tá em período de mudança vocal, tanto menino quanto menina [...] e outra fonte de atualização que é também bem interessante, são os próprios alunos. Os meninos têm a demanda deles, seja (*sic*) questões de fisiologia da voz, que sempre que eles vêm com alguma pergunta eu pesquiso. Eu converso com uma amiga fonoaudióloga também; quando são perguntas a respeito de estilos de canto eu sempre pesquiso e trago de volta pros meninos. **Então os alunos também são uma fonte de atualização profissional. Eles exigem que a gente esteja sempre pesquisando e procurando pra poder atender a demanda deles.** (JOANA, grifo meu)

De acordo com tal declaração, é possível notar que os alunos de Joana demonstram curiosidade e interesse pelos conteúdos lecionados pela docente, exercendo suas capacidades de aprender pela inquietação das perguntas. Ela, por sua vez, incentiva tal atitude e, ao responder aos questionamentos dos alunos, acaba aprendendo mais sobre a área que leciona e torna os alunos, em suas próprias palavras, “fontes de atualização profissional”. Freire (2011, p. 24) já dizia que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, e é possível ver isso no trecho da resposta de Joana acima destacado. Joana aprende cada vez mais sobre o conteúdo que leciona ao preparar suas aulas e ensiná-lo; os alunos, ao trazerem suas dúvidas para a professora, ensinam a ela que ainda há coisas a serem aprendidas.

4.5 A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Durante o ESM 3, pude conviver e aprender com as práticas pedagógicas de Alice e Joana. Ressalto que ambas são professoras na área do canto coral na mesma escola. Quando perguntadas sobre o que consideravam aspectos relevantes de suas práticas pedagógicas – considerando concepções e ideais de educação musical, conteúdos musicais, práticas e abordagens que privilegiam em sala de aula – a diferença de enfoque dentro da mesma área se vê presente. Alice prioriza a integração da voz com o movimento corporal, de forma que dê a liberdade ao aluno de usar o próprio corpo enquanto canta, pois entende que o corpo é o primeiro e principal instrumento de um indivíduo. Se possível, ela pede aos alunos que toquem instrumentos de percussão ou façam percussão corporal. Joana dá uma ênfase maior a noções de técnica vocal, como respiração, apoio e projeção vocal, de maneira que seus alunos se apropriem aos poucos de tais elementos. Ela relata que não se aprofunda muito por conta do caráter da EP, já detalhado anteriormente, que traz alunos novos para a oficina a cada semestre. Ambas as docentes dizem tentar estabelecer uma memória afetiva boa do aluno com relação às atividades desenvolvidas; Alice detalha que considera esse ato como de grande eficácia para o aprendizado dos alunos.

Ao transcorrer das semanas de estágio, notei que as aulas que observei e/ou atuei corroboram as respostas das professoras com relação à questão colocada anteriormente. Para expor tal ponto e buscando responder aos objetivos do trabalho, destacarei as aulas do dia 30 de outubro de 2017. A escolha por esse dia foi feita porque foi o único entre todos os dias de estágio que não atuei em dupla. Por isso, as atividades elaboradas para minha atuação em cada aula foram pensadas por mim, somente, o que torna mais possível a análise de minha prática pedagógico-musical.

Alice, ao me informar sobre o que havia planejado para a aula dela, solicitou que eu elaborasse e conduzisse o aquecimento vocal, pois tinha que trabalhar coisas específicas para a apresentação que se aproximava à época. O plano de aula, já com a atividade que elaborei, ficou registrado no meu relatório do dia (Figura 2), com anotações adicionais e breves sobre como cada atividade foi executada, respostas dos alunos e quaisquer condutas específicas que tive que tomar com relação a dificuldades que surgissem por parte dos alunos.

Figura 2 - Plano de aula de Alice, sem anotações adicionais

Plano de aula de Alice
30 de outubro de 2017

1. Coreografia do maracatu
2. Revisão da percussão corporal de “*Freedom is coming*” (em pé, somente o que é feito com passos)
3. Aquecimento vocal (minha atuação)
 - a. “Espaguete” – aspiração com boca de “u”
 - b. “z” em *glissando* (I-II-I-III-I) – incluir “zi” se possível. Ir até Mi4 ou Fá4
 - c. “zi-o” (I-II-III-II-I 2 vezes) – ir até Mi4 ou Fá4
4. Revisão da percussão corporal de “*Freedom is coming*” (sentados, o que é feito com palmas e coxas)
5. Repertório – “*Freedom is coming*”

Fonte: caderno de relatórios de estágio (própria autora)

Nesta aula estiveram presentes cinco alunas, sendo que três estavam doentes. Uma delas não era originalmente da turma de Alice. Ela foi remanejada para a turma somente para aquela aula, pois o professor da oficina que escolheu havia faltado no dia. Apesar de a maior parte da turma estar doente, as alunas mantiveram um alto nível de foco nas atividades, além de demonstrar uma ótima relação com a professora. Durante o período de estágio, por várias vezes percebi uma relação de camaradagem e respeito entre professora e alunos. A meu ver, o diálogo com o mundo dos alunos acontecia também musicalmente, mas não de forma suficiente. O repertório trabalhado (*negro spiritual*, maracatu, músicas do continente africano) foi algo novo para os alunos, mas não senti ojeriza por parte deles, e sim muito conforto em cantar o repertório. Contudo, nas aulas que observei, a participação musical dos alunos ficava restrita ao que a professora tinha para ensinar; ou seja, os alunos não contribuíram musicalmente.

Alice, além de ter uma boa relação com os alunos, reteve sua autoridade como professora e se mostrou ser um bom modelo musical para seus alunos. Suas aulas eram musicais e planejadas com cuidado, de forma que uma atividade se conectasse à outra de forma fluida e elas fizessem sentido num grande contexto musical; ou seja, pensando no que ouvi várias vezes como “fio condutor”. Eram planos de aula tão coesos que me remeteram, por várias vezes, a falas de meus professores durante a graduação, sobre pensar o

planejamento das atividades com o “fio condutor”, conectando cada uma. Sinto que passei a compreender muito melhor a ideia e aprendi muito com o planejamento de Alice. Ciente de tais fatos, considero que a docente atuou principalmente na “liberdade ilusória”, um dos modos pedagógicos descritos por Narita (2015). Nele, o professor conduz as atividades musicais de forma muito controlada, sem conversar com o mundo musical dos alunos e dar espaço para que eles contribuam com seus conhecimentos musicais.

O fato de o plano de aula ser tão coeso dentro dele mesmo influenciou na minha atuação em sala de aula, pois a proposta, para os estagiários, era elaborar atividades que dialogassem com o planejamento que o docente tinha elaborado para a turma. Para não interferir muito no plano, geralmente os momentos que Alice liberava para atuação eram o aquecimento vocal e, às vezes, o repertório, já escolhido por ela. Na aula de 30 de outubro, descrita na figura anterior (Figura 2), fiquei responsável pelo aquecimento vocal, que durou de 5 a 8 minutos. Buscando explicar noções de técnica vocal de forma mais acessível para os alunos, sem utilizar muitos termos técnicos, usei de metáforas para descrever a colocação da voz para o canto. Os exercícios vocais que planejei, incluindo a escolha da tessitura para a realização destes, foram baseados em minhas experiências tanto como aluna de canto da EMB, quanto como monitora de musicalização infantil, num projeto de extensão do Departamento de Música da UnB. Acredito que minha atuação teve um tempo muito curto para que eu possa encaixá-la com mais convicção em um dos modos pedagógicos descritos por Narita (2015), mas posso dizer que tentei ser uma boa referência vocal para os alunos, unindo meus conhecimentos técnicos sobre voz e pedagogia vocal e minha habilidade com o canto. Ao planejar os exercícios, também pensei na faixa etária dos alunos e em como atingir um resultado vocal satisfatório de forma que os alunos consigam se apropriar de tais experiências e repeti-las em casa. Também, ao longo da atividade, procurei adaptar os exercícios conforme a resposta que tinha dos discentes, me adaptando ao ritmo deles. Por vezes, executei o exercício do “z” mais lento, de forma que todos pudessem entender tanto as alturas da melodia, quanto a proposta do exercício, que é trabalhar o fluxo de ar na produção vocal. A capacidade de adaptação é algo que ocorre no ato de lecionar pois os professores têm vários objetivos para a aula e procuram alcançá-los simultaneamente (TARDIF, 2000, p. 15). No transcorrer da aula, as tarefas necessárias para atingi-los evoluem de forma dinâmica, nas

interações entre professor e alunos, e por isso faz-se necessário que o professor use de todos os recursos a seu dispor – no caso, seus saberes profissionais – para que consiga alcançá-los.

Minha habilidade de adaptação foi engajada, creio, num escopo diferente ao planejar a atividade para a aula de Joana (Figura 3). Em conversas para a preparação dessa atividade, a professora me relatou que gostaria de fazer mais atividades que envolvessem movimentação corporal e ritmo. Por esse motivo, achei uma boa ideia eu propor a elaboração de uma atividade que envolvesse tais elementos, pois exigiria de mim outras habilidades que não pude explorar nas aulas de Alice.

Nesta aula, estiveram presentes em torno de dez estudantes. A turma foi receptiva à atividade que propus nesse dia, mas, em dias anteriores, se mostraram resistentes a realizar práticas em pé por, creio eu, não terem sido propostas muitas atividades que os orientassem a sair da cadeira e movimentar o corpo. Nas primeiras aulas que observei, os alunos passavam praticamente toda a aula sentados na cadeira. Por esse motivo, todas as atividades que propus, enquanto estagiária, envolviam algum tipo de movimentação. Joana deu bastante autonomia para que eu propusesse novas ideias para práticas, pois, segundo ela, estaria aprendendo comigo também. A meu ver, minha relação com a professora era bem interessante, pois era mais simétrica, como se fosse um diálogo entre profissionais. A liberdade que Joana deu para novas propostas foi bem importante para mim no contexto geral do estágio, pois, nas aulas de Alice, eu tinha a oportunidade de ver o que considero um bom planejamento sendo executado, mas não havia muito espaço para práticas muito diferentes do que ela já havia planejado. Era nas aulas de Joana que eu realmente podia exercitar minha criatividade e mobilizar meus saberes profissionais, onde “são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa” (TARDIF, 2000, p. 11). Também tinha um tempo um pouco maior para executar as atividades que eu propunha, em torno de 20 minutos.

Figura 3 - Plano de aula de Joana, sem anotações adicionais

Plano de aula de Joana 30 de outubro de 2017

1. Exercício do palco (minha atuação)
 - a. Preencher o espaço delimitado de forma homogênea. Deslocamento aleatório começa e é interrompido ao meu comando (palma)
 - b. Retomar o deslocamento. Propor que batam palma no primeiro passo num ciclo de 4 passos. Primeiro contando cada passo (1, 2, 3, 4) e batendo palma no 1, depois retirar a contagem oral e deixar que contem mentalmente.
2. Aquecimento vocal
3. Repertório – “America” (*West Side Story*)

Fonte: caderno de relatórios de estágio (própria autora)

Joana tinha uma boa relação interpessoal com seus alunos, e, como discutido anteriormente, buscou uma aproximação ao mundo musical dos alunos ao aceitar sugestões de repertório e ouvir opiniões deles diante do repertório trabalhado em sala de aula. Além disso, foi um bom modelo musical nas aulas e demonstrou um grande domínio do canto. Porém, Joana utilizou muitos termos técnicos durante o aquecimento vocal, sem muitas explicações detalhadas sobre o que cada termo significava, além de fazê-lo sem encaixá-lo no contexto da aula e das necessidades dos alunos. Considero que, de acordo com os modos pedagógicos de Narita (2015), Joana esteja a caminho de uma “educação (musical) libertadora”; por ora, se encontra num processo de “afinação” da própria prática – também descrito pela mesma autora –, isto é, ajustando suas atitudes em sala de aula com as demandas dos alunos. A docente transita entre a “liberdade ilusória” e o “*laissez-faire*”, uma alternância entre o controle da atividade musical por parte do professor e a liberdade dos alunos em mostrar seus mundos musicais sem intervenção do docente.

Analisando minha atuação na aula de Joana, acredito que, por mais que eu tenha seguido os mesmos princípios utilizados ao elaborar o aquecimento vocal da aula de Alice – pensar na faixa etária dos alunos e em como deixar os conteúdos mais acessíveis a eles –, me enquadrei no que Narita (idem) define como “diálogo não-musical” ao realizar a atividade. Eu

deixei de ser um modelo musical para servir em prol da execução da prática que elaborei, por não saber como demonstrar o que deveria ser feito e, ao mesmo tempo, checar se um dos objetivos (preencher o espaço delimitado) estava sendo cumprido.

Diante do exposto na discussão dos planos de aula de Alice e Joana, é possível notar que Alice tendeu a planejar aulas que continham outros elementos sonoros além da voz cantada, como percussão corporal e instrumentos de percussão; e Joana, a elaborar aulas mais focadas no canto. Acredito que o observado, considerando que ambas as docentes lecionam na mesma área de atuação na EP, se deve à diferença na formação inicial docente de cada uma. Tardif (2000, p. 14) afirma que os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos por serem originados de diversas fontes. Algumas das fontes possíveis são, justamente, os conhecimentos adquiridos na universidade tanto em relação a uma disciplina específica – no caso deste trabalho, a música –, quanto a conhecimentos didáticos e pedagógicos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo refletir sobre minha aprendizagem docente no Estágio Supervisionado em Música. Para isso, me propus a refletir sobre a prática docente das professoras com quem atuei durante o ESM 3, e percebi diferentes enfoques de ambas dentro de uma mesma área, que creio ocorrerem devido às diferentes formações docentes iniciais de cada uma. São estilos de aulas diferentes, mas que acredito que para os projetos que cada uma tinha com sua respectiva turma, foram de muito sucesso. Além disso, procurei descrever que saberes adquiri com as diferentes interações durante o ESM 3: docente-estagiário, docente-aluno e estagiário-aluno. Creio que o maior deles foi justamente o que motivou a produção deste trabalho, que é a habilidade de refletir tanto sobre minha própria prática, quanto sobre as práticas de outros docentes com um olhar mais treinado; habilidade essa que é vital para um professor. A oportunidade de trabalhar com duas professoras de uma mesma área produziu uma experiência muito rica para mim, e procurei traduzi-la neste trabalho.

Para mim, ficou claro que algumas questões internas são comuns tanto a quem já é docente atuante, como a quem está em vias de se formalizar como um, como é meu caso. Eu tinha uma insegurança muito forte com relação à minha formação, achando que eu deveria sair da universidade sabendo de tudo o que é necessário para ser um bom professor, mas a realização do estágio e as pesquisas feitas para este trabalho acabaram por me tranquilizar. Vários pontos levantados por Alice com relação à própria formação inicial me fizeram pensar sobre minha própria formação, principalmente no que diz respeito aos conhecimentos teóricos sobre pedagogia e didática musical. Mais do que a falta de espaço para compreender, de fato, como cada teoria pedagógico-musical se traduz na prática; senti falta de desmistificar, mais cedo, o que significa ser docente e estar numa escola.

Explico: é muito fácil para um aluno, que esteve nessa condição por boa parte de sua vida, ir para um curso de formação de professores e continuar enxergando tudo com a ótica de um aluno. Acredito que, se eu tivesse sido inserida num contexto escolar e estimulada a olhar para ele de uma forma diferente, mesmo que no começo do curso, a transição do “ser aluno” para o “ser docente” teria sido mais fluida e eu estaria mais confortável que hoje em me chamar de educadora musical. As experiências desse estágio e desse trabalho fizeram com que eu conseguisse me apropriar um pouco mais desse título, mas, por vezes, ele me causa um estranhamento e um desconforto muito grandes. É como se eu não soubesse o suficiente para

me chamar assim, mas o sentimento passa quando eu lembro que “ser docente” é um ser fluido, influenciado não só pelas experiências em sala de aula, mas pelas experiências de vida. Nunca se sabe tudo o que se tem para saber; sempre tem algo à espreita numa curva que a vida faz, que pode vir a reformular aquilo que achávamos que já se sabia o suficiente.

Assim como a analogia da caixa de ferramentas do artesão de Tardif (2000, p. 15)³, cada coisa que se aprendeu e se viveu compõe nossa própria caixa de ferramentas para lecionar. E cada experiência que surge se torna uma ferramenta nova, ou modifica alguma que já existe. Alice, Joana e eu não somos tão diferentes. Somos três artesãs da educação musical, buscando fazer a melhor arte possível com nossos alunos.

³ “Finalmente, se os saberes profissionais dos professores têm uma certa unidade, não se trata de uma unidade teórica ou conceitual, mas pragmática: como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, porque o artesão pode precisar deles no exercício de suas atividades. A natureza da relação entre o artesão e todas as suas ferramentas é, portanto, pragmática: essas ferramentas constituem recursos concretos integrados ao processo de trabalho, porque podem servir para fazer alguma coisa específica relacionada com as tarefas que competem ao artesão.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARBELLO, S. R. C. **A proposta da escola parque: notas para pensarmos políticas públicas para a educação no Brasil.** X ANPED Sul. **Anais...** Florianópolis: 2014 Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1343-0.pdf>
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MANZINI, E. J. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. In: MARQUEZINI, M. C.; MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M (Org.). **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas. Amostragens e técnicas de pesquisa. Elaboração, análise e interpretação de dados.** 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MINAYO, M. C. DE S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NARITA, F. M. Em busca de uma educação musical libertadora: modos pedagógicos identificados em práticas baseadas na aprendizagem informal. **Revista da ABEM**, v. 23, n. 35, p. 62–75, jul. 2015.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Ed.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15–34.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5–24, 2000.

APÊNDICE I: ROTEIRO DE ENTREVISTA

Tópico 1 – Formação profissional

- 1.1. Faça um breve relato de sua formação como músico e educador musical.
- 1.2. Cite os estudos formais e/ou informais e aspectos relevantes do seu processo de capacitação docente.
- 1.3. Cite seus recursos e fontes de atualização profissional.

Tópico 2 - Contexto e atuação profissional

- 2.1. Como foi sua inserção no contexto da escola onde trabalha atualmente?
- 2.2. Identifique o contexto socioeconômico onde a escola está inserida. Cite características relevantes desta comunidade.
- 2.3. Explícite se há uma proposta curricular de Música na escola onde trabalha atualmente e as funções da música neste contexto.
- 2.4. Relate o comportamento dos alunos em suas aulas, levando em consideração aspectos cognitivos e disciplinares.

Tópico 3 - Prática pedagógica

- 3.1. Cite os aspectos mais relevantes da sua prática pedagógica, levando em consideração os seguintes fatores:
 - Sua ideologia de educação musical;
 - Conteúdos musicais que privilegia em sala de aula;
 - Práticas e abordagens que realiza em sala de aula.
- 3.2. Relate como é o processo de escolha de repertório a ser trabalhado com as turmas sob sua tutela.
- 3.3. Cite se há relação do seu projeto com o de professores de outras áreas da escola, assim como o modo que essa relação ocorre.

ANEXO I: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você concorda ceder às pesquisadoras, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, à plena propriedade e os direitos autorais do depoimento que será dado nesta mídia social, na cidade de Brasília – DF, como subsídio à construção de um artigo científico de graduação em Música da disciplina Estágio Supervisionado 2 e 3, da Universidade de Brasília.

As pesquisadoras ficam conseqüentemente autorizadas a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não; bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a ressalva de garantia, por parte dos referidos terceiros, da integridade do seu conteúdo. As pesquisadoras se comprometem a preservar seu depoimento no anonimato, identificando sua fala com nome fictício ou símbolo não relacionado à sua verdadeira identidade.

Brasília, 29 de novembro de 2017.

ANEXO II: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1. Organização da sala
2. Número de alunos
3. Há instrumento para todos?
4. Material usado
5. Relação professor/alunos
6. Conteúdos e atividades de aula
7. Estratégias de ensino/o que o professor usa para ensinar?
8. Como saber o que e como os alunos aprendem?
 - a. Como são os comandos do professor?
 - b. Ele estimula os alunos a pensar, experimentar, refletir sobre o que fazem?
 - c. Ele estimula os alunos a descobrirem?
 - d. Material impresso?
 - e. Mostra vídeos?
 - f. Contextualiza o conteúdo?
9. Repertório trabalhado em sala