



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Artes – IdA
Departamento de Música – MUS
Programa de Pós-Graduação “Música em Contexto”
Dissertação de Mestrado

**OS PROFESSORES DE INSTRUMENTOS E SUAS AÇÕES
NAS ESCOLAS PARQUE DE BRASÍLIA:
Uma pesquisa descritiva**

VERONICA GURGEL BEZERRA

Brasília
2014

VERONICA GURGEL BEZERRA

**OS PROFESSORES DE INSTRUMENTOS E SUAS AÇÕES
NAS ESCOLAS PARQUE DE BRASÍLIA:
Uma pesquisa descritiva**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação “Música em Contexto” do Instituto de Artes da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação Musical.

Linha de pesquisa: Concepções e Vivências em Educação Musical.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel Montandon.

Brasília

2014

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Artes – IdA
Departamento de Música – MUS
Programa de Pós-Graduação “Música em Contexto”
Dissertação de Mestrado

VERONICA GURGEL BEZERRA

**OS PROFESSORES DE INSTRUMENTOS E SUAS AÇÕES
NAS ESCOLAS PARQUE DE BRASÍLIA:
Uma pesquisa descritiva**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação “Música em Contexto” do Instituto de Artes da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação Musical, linha de pesquisa: Concepções e Vivências em Educação Musical.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel Montandon

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria Isabel Montandon – Orientadora
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu – Membro Interno
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Marcus Medeiros – Membro Externo
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Maria Cristina Carvalho Cascelli de Azevedo – Suplente
Universidade de Brasília

Aprovado em: Brasília, 20 de março de 2014

A Deus, aos meus pais (*in memoriam*), a Zelão e Arthur.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente ao meu Deus, Todo-Poderoso, pelas inúmeras oportunidades alcançadas ao longo de minha vida.

Ao meu marido e meu filho, pelo amor, companheirismo, apoio e paciência.

Aos amigos do curso de Mestrado: Augusto Charan, Guilherme Montenegro, Hermes Siqueira, Larissa Rosa, Tânia Rêgo, pelos bons momentos de aprendizagem compartilhados.

Aos amigos, por todo o apoio e compreensão, em especial: Inolávena Camargo, Célia Müller, Marcelo Santana e Vicente Faleiros.

Aos colegas de trabalho da Escola Parque, pela partilha de conhecimentos.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Isabel Montandon, pela paciência e orientação na construção da presente Dissertação.

Ao Professor Doutor Marcus Medeiros, à Professora Doutora Delmary Abreu que gentilmente aceitaram participar da banca.

Aos professores participantes desta pesquisa, por revelarem importantes informações para a construção da mesma.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação “Música em Contexto”, do Departamento de Música da Universidade de Brasília (PPG/MUS/UnB), pelo empenho em nos ensinar.

Aos funcionários do PPG/MUS/UnB, pela prontidão em nos auxiliar.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), pelo Afastamento Remunerado para Estudos concedido.

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo conhecer as ações dos professores das oficinas de instrumentos das Escolas Parque de Brasília, descrevendo quem são os professores, como se veem, como aprendem e como organizam e desenvolvem suas aulas e quais os desafios e as realizações percebem, revelando suas ações e percepções sobre sua profissão. 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. Neste sentido, a presente pesquisa descreve a inserção da música nas escolas regulares, o perfil de professor e os desafios sobre o ensino de instrumento em grupo, explorando os conceitos de profissionalidade, identidade e identidade profissional (CIAMPA, 2008; DUBAR, 2005; HALL, 2006; MARCELO GARCIA, 2010) e profissionalização docente (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003). Orientado pela abordagem qualitativa (BRESSLER, 2000; BOGDAN; BIKLEN, 1994; FREIRE, 2010) do tipo pesquisa descritiva (BLACK; CHAMPION, 1976; GIL, 2011; GRESSLER, 1983; TRIVIÑOS, 1987), o estudo teve como participantes cinco professores de instrumentos de duas Escolas Parque, com os dados sendo obtidos por meio de entrevista e observação. Estes indicam que a maior parte dos professores não possui habilitação em música, e preencheram a vaga por questões várias, incluindo a localização da escola. Os professores fazem uso de diversos recursos para ensinar, influenciados pela forma como aprenderam a tocar, pelas experiências docentes, por cursos de capacitação, pela troca de conhecimento entre colegas e por iniciativa própria. Geralmente, desconhecem técnicas ou fundamentos específicos do ensino do instrumento em grupo. Os professores lamentam a ausência de projetos pedagógicos e de formação continuada. Mesmo com o aparente descaso da SEDF com as Escolas Parque, da indefinição quanto à sua função e objetivos, e do seu isolamento, os professores dão sentido à suas ações dentro de uma cultura escolar e profissional a qual estão inseridos, sendo na escola e nas interações com os colegas, por meio de mecanismos de socialização profissional, que o professor vai se transformando e se tornando o profissional que é.

Palavras-chave: Ensino de instrumento em escolas regulares. Ensino de instrumento em grupo. Escola Parque de Brasília.

ABSTRACT

The present study aims to know teachers' practices with class instruments teaching in the Escolas Parque of Brasília, describing who these teachers are, how they see themselves, how they learn and how they organize and develop his classrooms and which are the challenges and the rewards they realize perceive, revealing his actions and perceptions on his profession. The Escolas Parque are schools of the Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), which complement the teaching of the Escolas Tributárias – Escolas Classe (ECs) and/or Centros de Ensino Fundamental (CEFs) – with classrooms of the languages of Art (Visual Arts, Music and Theater) and Physical Education. The Escolas Parque are references within the context of Brasília. However, few research have been found about the reality of music education in such institutions. In this sense, the present research describes the insertion of the music in the regular schools, the teacher's profile and the challenges on the instrument teaching in group, exploring the concepts of professionalism, identity and professional identity (CIAMPA, 2008; DUBAR, 2005; HALL, 2006; MARCELO GARCIA, 2010) and teacher professionalization (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003). Based on the qualitative approach (BRESSLER, 2000; BOGDAN; BIKLEN, 1994; FREIRE, 2010) with descriptive type (BLACK; CHAMPION, 1976; GIL, 2011; GRESSLER, 1983; TRIVIÑOS, 1987), the study interviewed and observed five instrument teachers of two Escolas Parque. These data indicated that most of the teachers have no degree in music education and are in schools teaching music for many reasons, including the location of the school. They use several resources to teach, influenced by the way they learned, and also by their own teaching experiences, besides qualification courses and for the knowledge exchange between colleagues. Generally, they do not know techniques of group teaching. The teachers' resents the absence of pedagogic projects and continued education projects. Even with an apparent negligence of the SEDF with the Escolas Parque, the uncertainty as to its function and objectives, and their isolation, teachers give meaning to their actions within a school and professional culture to which they belong in school and in the interactions with colleagues through professional socialization mechanisms, which the teacher is transformed and becoming the professional that is.

Keywords: Teaching instrument in regular schools. Teaching instrument in group. Escola Parque of Brasília.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	- Artigo
CAIC	- Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CASEB	- Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília
CE	- Centro Educacional
CEA	- Caderno de Entrevistas de Andreia
CEE	- Caderno de Entrevistas de Elis
CEE	- Centro de Ensino Especial
CEF	- Centro de Ensino Fundamental
CEI	- Centro de Educação Infantil
CEL	- Caderno de Entrevistas de Leila
CEM	- Centro de Ensino Médio
CEO	- Caderno de Entrevistas de Odete
CEP-BEM	- Centro de Ensino Profissionalizante Escola de Música de Brasília
CER	- Caderno de Entrevistas de Raphael
CIL	- Centro Interescolar de Línguas
CRE	- Coordenação Regional de Ensino
DC	- Diário de Campo
DODF	- Diário Oficial do Distrito Federal
EAPE	- Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EC	- Escola Classe
ECIM	- Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais
EIG	- Ensino de Instrumentos em Grupo
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EP	- Escola Parque
EP1	- Escola Parque 1
EP2	- Escola Parque 2
EUA	- Estados Unidos da América
Fadm	- Faculdade de Artes Dulcina de Moraes
FEDF	- Fundação Educacional do Distrito Federal
GDF	- Governo do Distrito Federal
GENESP	- Gerência de Escolas de Natureza Especial

IES	- Instituição de Ensino Superior
IF	- Instituto Federal
JI	- Jardim de Infância
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
MEF	- Modelo Emergente de Formação
NO	- Nota do Observador
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	- Organização Não Governamental
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEE	- Portador de Necessidades Educacionais Especiais
PPP	- Projeto Político Pedagógico
RA	- Região Administrativa
REMES	- Rede Municipal de Ensino de Sinop
SEDF	- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEMA	- Superintendência de Educação Musical e Artística
SESI	- Serviço Social da Indústria
TIC	- Tecnologia de Informação e Comunicação
UFBA	- Universidade Federal da Bahia
UFPA	- Universidade Federal do Pará
UnB	- Universidade de Brasília
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de professores atuantes, formação e oficinas em 2013.....	31
Tabela 2 – Quantidade e datas das observações por professor.....	84
Tabela 3 – Datas e duração das entrevistas.....	87
Tabela 4 – Sigla referente a cada caderno de entrevistas.....	87

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 ESCOLAS PARQUE DE BRASÍLIA	18
1.1 ANÍSIO TEIXEIRA E AS ESCOLAS PARQUE	18
1.2 A ESCOLA PARQUE NO DISTRITO FEDERAL	21
1.3 A ESCOLA PARQUE E A ADAPTAÇÃO À LEGISLAÇÃO	25
1.4 A ESCOLA PARQUE NOS DIAS DE HOJE	26
1.5 AS AULAS DE MÚSICA E OS PROFESSORES QUE ATUAM EM SALAS DE MÚSICA NAS ESCOLAS PARQUE	30
2 ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS	33
2.1 ENSINO DE INSTRUMENTO	41
3 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, IDENTIDADE E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE	51
3.1 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	51
3.2 IDENTIDADE	57
3.3 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE	65
4 METODOLOGIA	69
4.1 ABORDAGEM QUALITATIVA	69
4.2 A ENTRADA NO CAMPO	72
4.2.1 Os professores participantes	74
4.2.1.1 Professora Andreia – violão da EP2	74
4.2.1.2 Professora Elis – violão da EP1	74
4.2.1.3 Professora Leila – teclado da EP2	75
4.2.1.4 Professor Raphael – flauta doce da EP2	76
4.2.1.5 Professora Odete – flauta doce da EP2	76
4.3 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	78
4.3.1 Observação	78
4.3.1.1 As observações nas Escolas Parque	80
4.3.1.2 As aulas	83
4.3.2 Entrevista semiestruturada	85
5 AS AULAS DE MÚSICA NAS OFICINAS DE INSTRUMENTOS NAS ESCOLAS PARQUE	89

5.1 DIRETRIZES E ORIENTAÇÕES DAS AULAS DE INSTRUMENTOS NAS ESCOLAS PARQUE	91
5.2 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	94
5.3 COMO PARTILHAM E CONSTROEM EXPERIÊNCIAS DE ENSINAR MÚSICA NO CONTEXTO ESCOLAR	104
5.4 CONCEPÇÕES, PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DAS AULAS DE INSTRUMENTO NAS ESCOLAS PARQUE	108
5.5 CONTEÚDOS, ATIVIDADES E MATERIAIS DAS AULAS DE INSTRUMENTOS	113
5.6 FORMATOS E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES NA AULA	120
5.7 O QUE OS PROFESSORES CONSIDERAM QUE MOTIVAM OS ALUNOS	126
5.8 DESAFIOS E DIFICULDADES DOS PROFESSORES NAS AULAS DE OFICINAS DE INSTRUMENTOS NAS ESCOLAS PARQUE	130
5.9 VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES DAS OFICINAS DE INSTRUMENTOS	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	156
ANEXOS	169
ANEXO “A” – CALENDÁRIO ESCOLAR 2013	170
ANEXO “B” – PLANEJAMENTO ANUAL DOS PROFESSORES DE MÚSICA DA EP2	171
APÊNDICES	177
APÊNDICE “A” – ROTEIRO DA 1ª. ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	178
APÊNDICE “B” – ROTEIRO DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS DOS PROFESSORES DE INSTRUMENTOS DAS ESCOLAS PARQUE	180
APÊNDICE “C” – ROTEIRO DA 2ª. ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: PROFESSORA ELIS	181
APÊNDICE “D” – ROTEIRO DA 2ª. ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: PROFESSORA ODETE	183
APÊNDICE “E” – CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS	186
APÊNDICE “F” – CARTA CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA	192
APÊNDICE “G” – CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS	193
APÊNDICE “H” – EXEMPLO DE TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA	194

INTRODUÇÃO

Com a promulgação da Lei nº. 11.769/2008, que institui a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas públicas, tem-se um novo caminho para a educação musical no Brasil. Para muitas escolas, tal fato mostra-se como uma novidade e um grande desafio. No Distrito Federal, o ensino de música já vem sendo contemplado desde o nascimento de Brasília, no final dos anos 1950, dentro do sistema educacional idealizado por Anísio Teixeira para a nova capital, nas chamadas Escolas Parque (EPs). Estas foram criadas especificamente para o ensino de atividades socializantes, de iniciação profissional, artísticas e desportivas, observando-se os componentes disciplinares de Arte (Artes Visuais, Teatro e Música) e de Educação Física. As EPs funcionam de forma a complementar ao ensino das Escolas Tributárias, que são as escolas regulares vinculadas a cada EP, ou seja, as Escolas Classe (ECs) – que atendem alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, e os Centros de Ensino Fundamental (CEFs), que atendem os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A primeira EP foi inaugurada em 1960, dentro do Plano Educacional de Brasília, que, de acordo com Teixeira (1961), foi concebida para servir como exemplo de escola inovadora de qualidade, com ensino integral. Outras quatro EPs foram inauguradas nas décadas seguintes, totalizando o número de cinco EP em Brasília. As aulas de música oferecidas pelas EPs podem incluir musicalização, oficinas de dança, práticas instrumentais e vocais, e ensino de instrumento, incluindo violão, teclado e flauta doce. O objeto da presente pesquisa – as aulas de instrumento nas EPs – denominam-se “Oficinas de Instrumento”, sendo ofertadas aos alunos do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental no horário regular das aulas de musicalização.

Meu interesse pela pesquisa surgiu a partir de minha experiência como professora de violão e, posteriormente, como supervisora de uma daquelas escolas. Minha primeira experiência como professora de música deu-se em uma EP. Na época, a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), atual Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), estava selecionando bacharéis de música para atuar na Educação Básica em regime de contrato temporário. Assim, acabei contratada para atuar em uma das EPs. Embora a minha formação fosse somente a de Bacharelado em contrabaixo até então, foi sugerido para que pudesse

dar aulas de musicalização e de violão. O contato com as aulas de instrumento levou-me a questionar o que iria ensinar, como ensinar para turmas de aluno, qual repertório, e se eu iria dar conta da função ali confiada.

Minhas dificuldades iniciais em ensinar violão para as turmas de aluno eram várias. Não havia instrumentos para todos os alunos, as turmas eram compostas de alunos em diferentes níveis de aprendizagem musical e havia a inclusão de alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais (PNEEs). As minhas maiores dificuldades se relacionavam com a falta de preparo pedagógico para lidar com as aulas de instrumento em grupo. Aprendi a tocar com aulas individuais – o professor e eu em sala de aula –, seguindo um método de violão, fazendo exercícios técnicos de mão direita e mão esquerda e com um repertório de músicas eruditas. Fui percebendo que aquela maneira de ensinar não se adequava ao ensino de instrumentos para as turmas da EP. Tal dificuldade confirma o que preconiza Penna (2007), ao afirmar que os professores que aprenderam a tocar de maneira “tradicional”, tendem a ensinar daquela maneira. Entretanto, aquele modo de ensinar pode não servir para a sala de aula de escolas de Educação Básica, pois o ensino de música nos referidos espaços apresenta desafios próprios, diferentes condições de trabalho, vivências musicais diversas, repertórios e expectativas diversificadas.

Outra dificuldade encontrada foi não conseguir relacionar os conteúdos propostos pelo Currículo da FEDF para as aulas de música às aulas de instrumentos, pois minhas referências de aulas de instrumentos eram relacionadas ao ensino individual de instrumentos, e não para grupos de alunos em uma escola regular de Educação Básica. Com isso, não tinha referências de onde chegar com as turmas no final do ano. Sobre tal questão, Zabala (1998) afirma que os professores precisam ter modelos ou marcos interpretativos para desenvolver a docência, porque os processos de ensino e aprendizagem são complexos e a atuação docente passa pelo conhecimento e controle das variáveis que intervêm naqueles processos; e ainda, torna-se necessário que o professor disponha e utilize referenciais em prol da interpretação do que ocorre em sala de aula.

Como não tinha referenciais e modelos para atuar nas turmas das oficinas de instrumentos das EPs, por causa da minha inserção como professora de música sem a formação em licenciatura em música e a falta de fundamentação teórica para lidar com ensino de instrumentos para turmas, fui aprendendo a desenvolver o ensino ali confiado na prática, com as aulas fundamentadas na tentativa e erro e na

reflexão sobre o que funcionava ou não em sala de aula. Mas também tive que buscar cursos de complementação pedagógica, cursos de formação continuada e a socialização profissional por meio da interação com meus colegas, outros professores de música, trocando ideias e conhecimentos a respeito do ensino de instrumentos na EP. Assim, fui me profissionalizando no ensino de instrumentos.

Embora os documentos da época que comecei a ensinar (1996) – Currículo da Educação Básica da SEDF, Orientações Pedagógicas das Escolas Parque e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que orientam o trabalho realizado nas Escolas Parque –, apresentassem orientações sobre as aulas de música em geral, não consideravam as especificidades do ensino de instrumentos. E como não havia documentos que orientassem como eu deveria agir nas aulas de instrumentos no contexto de escola regular da Educação Básica, tive que desenvolver minhas próprias referências, conteúdos e critérios de avaliação. Sobre tal maneira de agir dos professores de música que constroem suas ações a partir de suas próprias referências, Del Ben (2009, p. 117) observa que muitas práticas de música ocorrem “independentemente de prescrições ou de propostas oficiais”, pois os professores de música acabam tomando determinadas ações por meio do conhecimento construído por suas experiências. Para Pizzato (2009, p. 22), quando não há orientações claras e específicas nos documentos, que “legitimam o ensino de música nas escolas quanto aos conteúdos, objetivos e avaliação, recai sobre o professor de música a responsabilidade de decidir e agir a respeito”.

A partir da experiência como professora de instrumento na EP, e da minha atuação como supervisora, observei que vários professores que atuavam na área de música não tinham formação inicial superior em música. Muitos destes, mesmo sem a obrigatoriedade em ensinar instrumentos, além das aulas de musicalização, trabalham com aulas de instrumentos nas EPs. Também notei que a SEDF não tem oferecido cursos de formação continuada ou cursos de capacitação para atuar com o Ensino de Instrumentos em Grupo (EIG). A partir daí, formulei as seguintes questões de pesquisa: Como acontece o ensino de instrumentos nas EPs? Qual é o perfil dos professores de oficinas instrumentos na EP? Como se veem como professores nas EPs? Como aprendem a dar aulas? Como organizam as aulas? Que materiais, conteúdos e procedimentos fazem uso? O que orienta estas escolhas? Quais são seus desafios, expectativas e realizações?

Diante do exposto, a presente pesquisa tem como objetivo conhecer as ações dos professores das oficinas das EPs, descrevendo quem são os professores, como aprendem a dar aulas e quais desafios e realizações percebem, revelando suas ações e percepções sobre sua profissão.

A metodologia aqui utilizada foi a abordagem qualitativa do tipo pesquisa descritiva (BLACK; CHAMPION, 1976; GIL, 2011; GRESSLER, 1983; TRIVIÑOS, 1987). Esta pesquisa teve como campo empírico duas EPs de Brasília e, como sujeitos, cinco professores atuantes no ensino de instrumentos das referidas instituições de ensino. Utilizou-se como técnicas de coleta de dados a entrevista e a observação. Foram realizadas duas entrevistas com cada professor, quatro a seis observações de suas aulas e observações de algumas reuniões pedagógicas nas EPs.

Ao revelar como os professores de instrumentos das EPs desenvolvem e pensam suas ações, acredita-se que a presente pesquisa poderá contribuir nas reflexões e discussões sobre as formas de inserção do ensino de música nas escolas, em especial, no ensino de instrumentos em escolas públicas de Educação Básica, suscitando novas pesquisas e novas ações. Além disso, tem-se a proposta de visibilidade às práticas educativa-musicais realizadas pelos professores das escolas analisadas.

O estudo em questão divide-se em cinco capítulos. No primeiro, descrevem-se as EPs, desde sua concepção até os dias atuais. No segundo e no terceiro capítulos, tem-se uma revisão de literatura, que inclui o ensino de música nas escolas e, especificamente, a questão do ensino de instrumentos no formato de grupo, conceitos de profissionalização docente, identidade, identidade profissional, identidade docente e profissionalização. No quarto capítulo, situam-se a metodologia, as técnicas e os procedimentos de coleta de dados aqui utilizados. O quinto capítulo apresenta a descrição e análise dos dados. Encerrando o estudo, têm-se as considerações finais e a referências bibliográficas e concernentes utilizadas.

1 ESCOLAS PARQUE DE BRASÍLIA

O presente capítulo visa ofertar uma visão geral sobre o que foi e o que é atualmente o projeto de Escola Parque de Brasília, quais eram suas concepções e sua importância na organização do plano educacional de Brasília na época de sua inauguração, em 1960, além de apontar as modificações que ocorreram desde a concepção original, conforme as necessidades escolares e legislativas que regulamentaram a Educação no Brasil desde então.

1.1 Anísio Teixeira e as Escolas Parque

O plano educacional de Brasília – idealizado por Anísio Teixeira no final dos anos 1950 – foi concebido, segundo Pereira e Rocha (2011), a partir da experiência vivenciada por aquele educador no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (também conhecido como Escola Parque) em Salvador, Bahia. Tal instituição de ensino apresenta uma proposta de educação profissionalizante e em tempo integral voltada para a população carente do bairro da Caixa D'Água, na referida localidade.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro representava um complexo escolar que tinha por objetivo o desenvolvimento integral dos alunos, com o dia letivo completo. A partir desta instituição, Anísio Teixeira concretizou sua concepção de educação democrática, com uma escola pública e gratuita de qualidade para todos os alunos. O Plano Educacional de Brasília, incluindo as Escolas Parque (EPs), foi criado a partir desta experiência de Anísio Teixeira. A concepção existente na filosofia educacional proposta para a Escola Parque da Bahia e de Brasília antecede sua criação; surge dos estudos e reflexões de Anísio Teixeira, bem como de sua vivência como Diretor Geral de Instrução Pública do Estado da Bahia, do Rio de Janeiro e outros cargos públicos que exerceu.

Anísio Teixeira (1928) revela que na Bahia, quando era Diretor Geral de Instrução Pública, encontrou um quadro problemático da educação que apontava para uma estrutura educacional com baixo número de escolas e grupos escolares, cuja orientação estava voltada para a classe alta da sociedade. De acordo com aquele autor, a ideia de educação universal, de educação como elemento de vida democrática, ainda não se fazia presente, o que acarretava uma larga população analfabeta e uma minoria de letrados. Tal quadro também foi observado, levantado e

apontado quando Teixeira atuou como Diretor-Geral de Instrução na então capital do Brasil, o Rio de Janeiro.

Ainda como Diretor Geral de Instrução de Educação Pública da Bahia, Anísio Teixeira (1928) relata sua experiência – positiva – com uma proposta de organização do ensino primário. Após quatro anos de trabalho organizado, a educação primária apontou sinais de melhora no Estado da Bahia, em 1928: a matrícula e a frequência aumentaram, bem como os gastos com a educação primária e a construção de prédios escolares e um crescente aumento no número de aprovações.

Anísio Teixeira viajou em missão para observar a educação dos Estados Unidos da América (EUA), o que resultou na obra *Aspectos americanos de Educação*, lançado em 1928. Neste, aquele autor relata suas observações sobre as escolas, suas organizações e estruturas físicas, destacando a arquitetura com “edifícios vastos e apropriados”, “os métodos de ensino práticos”, “um currículo flexível e rico”, que apresentava uma variedade de cursos. Também observou que a vida dos estudantes era variada e havia muitas atividades coletivas.

Em 1928, Teixeira estudou na Universidade de Columbia, onde conheceu John Dewey e William Kilpatrick, que o influenciaram com a filosofia pragmática e suas ideias educacionais. Além dos EUA, aquele autor viajou pela Europa “para conhecer diferentes ‘modelos’ de educação”. Contudo, para Souza e Machado (2011, p.194) “parece que a experiência norte-americana foi mais decisiva para Anísio”.

Teixeira (1928) acreditava que a função de ministrar uma cultura básica ao povo brasileiro não era cumprida pela escola primária, pois a organização da escola primária era seletiva e propedêutica, sendo considerada como preparatória às outras fases da Educação. Na escola primária da época, o ensino ficava reduzido a “um adestramento para os exames” de entrada na escola seguinte, assumindo um caráter informativo, desenvolvendo habilidades e conhecimentos necessários aos exames. Assim, a escola deixava de atender a todos os alunos, menosprezando as diferenças individuais, não proporcionando a formação de todos de acordo com suas aptidões. Neste sentido, Anísio Teixeira (1957, n. p.) destaca:

As inteligências que se ajustam ao ensino formal são as de certo tipo médio, excessivamente plástico e passivo. Os verdadeiramente capazes são desencorajados, e a grande maioria dos de outro tipo de inteligência - artística, plástica, prática - é destruída. Assim, creio que a própria capacidade seletiva da nossa escola primária não é a melhor para o ensino posterior ao primário de que precisa a nossa sociedade e que o nosso estágio de desenvolvimento está a exigir.

A concepção educacional de Anísio Teixeira também teve influência do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, o qual foi signatário. Tal manifesto foi inspirado com ideais de igualdade entre os homens e de direito à Educação a todos os brasileiros. Aquele documento buscava o apoio da sociedade e do Governo Federal para que houvesse uma reforma educacional brasileira, onde a educação fosse pública, universal, gratuita e laica. Para Faria *et al.* (2001, p. 209), a Educação se apresentaria como “pública porque seria administrada pelo Estado; universal, significava a mesma Educação Básica para todos; gratuita, porque só assim, todos teriam acesso ao mesmo tipo de educação; laica, sem a ingerência da igreja ou religião”.

Por causa da defesa de suas ideias de escola democrática, Anísio Teixeira foi criticado por vários setores da sociedade, a saber: religiosos, classe alta, políticos e militares; foi chamado de “populista, estatizante e ateu” (FARIAS *et al.*, 2001, p. 209). Segundo Souza e Machado (2011, p. 194), “o educador baiano foi visto como um ‘comunista’ pelas autoridades políticas” durante as ditaduras de Vargas e a militar.

Em 1947, Anísio Teixeira concretiza sua concepção e filosofia de educação ao fundar a primeira Escola Parque: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Localizado em um bairro de classe popular de Salvador, Bahia, e com muitos problemas sociais, a criança teria educação integral: a escola cuidaria da alimentação do aluno, da formação intelectual e artística, das atividades recreativas, da preparação para o trabalho e para cidadania. Portanto, de todos os elementos necessários para a formação do aluno de maneira integral.

Teixeira acreditava que a Educação precisava preparar o homem para indagar e resolver por si só seus problemas, preparando-o para um futuro imprevisível. A escola, em geral, deveria formar o homem para a sociedade moderna, sem perder a sua individualidade, através da vivência de situações reais, tornando-se um local de experiência e de vida. A Educação é compreendida como prática da vida, integrada e integradora, promovendo a formação de hábitos de vida,

de comportamento, de trabalho e de julgamento moral e intelectual. Conforme a concepção de Anísio Teixeira, a escola deveria ser organizada de forma que proporcionasse atividades complementares e integradas adequadas às idades, e que promovessem o jogo – com atividades de recreação e educação social e física – , o trabalho – em formas adequadas à idade –, e o estudo – em atividades de classe propriamente ditas. Neste sentido, para Anísio Teixeira (1957, n. p.):

A didática dessa escola obedeceria ao princípio de que as atividades infantis, predominantemente lúdicas, evoluem naturalmente para o trabalho, que é um jogo mais responsável e com maior atenção nos resultados, e do trabalho evoluem para o estudo, que é a preocupação mais intelectual de conduzir o trabalho sob forma racional, sabendo-se porque se procede do modo pelo qual se procede, e como se pode aperfeiçoar ou reconstruir esse modo de fazer. Quando esse interesse intelectual se desenvolve bastante para se tornar uma atividade em si mesma, teremos o intelectual, o cientista, o pesquisador e o pensador, que irão constituir os corpos especializados da Nação para o seu desenvolvimento cultural e científico.

Farias *et al.* (2001, p. 208) entendem que a concepção de EP de Anísio Teixeira “era tão inovadora que foi considerada parâmetro internacional e divulgada pela UNESCO em outros países”. Por causa desta concepção inovadora, Teixeira foi convidado pelo Ministro de Educação do Governo de Juscelino Kubitschek a elaborar o plano educacional para a nova capital federal, Brasília.

A visão de escola de Anísio Teixeira se apresenta como o único espaço de Educação, que serve como “instituição de regeneração, de salvação e de reparação da sociedade” (NÓVOA, 2009, p. 50). Nóvoa (2009) faz uma crítica a este tipo de escola, pois, a escola no século passado assumiu vários papéis e missões que deveriam ser dos “espaços públicos de educação”, causando um “transbordamento” de tarefas que a escola não tem como dar conta.

1.2 A Escola Parque no Distrito Federal

A concepção de escolas para o Distrito Federal foi idealizada em forma de complexo escolar, a partir da experiência do modelo implantado no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, Bahia. De acordo com a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) (1989), o primeiro Centro de Educação Elementar foi inaugurado em 20 de novembro de 1960. O propósito de Teixeira era que aquela instituição de ensino servisse de modelo para a Educação do Brasil.

A Educação Elementar era oferecida em Centros de Educação Elementar que eram compostos por quatro Jardins de Infância, por quatro Escolas Classe (ECs) e uma EP. Os Jardins de Infância eram destinados para a educação de crianças de quatro a seis anos de idade. As ECs eram destinadas “para a educação intelectual sistemática de menores nas idades de 7 a 12 anos, em curso completo de seis anos ou séries escolares” (DISTRITO FEDERAL, 1984, p. 42). Estas seriam responsáveis pela “instrução propriamente dita, com o trabalho tradicional da classe” (SILVA, 1985, p. 245). De acordo com Teixeira (1959), a escola primária era dividida em dois setores, a saber: o da instrução – que seria ministrado na EC, e o da educação – que seria ministrado pela EP. Assim, os prédios escolares da EC e da EP foram construídos seguindo as orientações do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, ou seja, “a escola seria construída em pavilhões, num conjunto de edifícios que melhor se ajustassem às suas diversas funções” (TEIXEIRA, 1959, p. 4). Neste sentido, as EPs encontravam-se

[...] destinadas a completar a tarefa das escolas-classe; mediante o desenvolvimento artístico, físico e social da criança e sua iniciação ao trabalho, através de uma rede de instituições ligadas entre si, dentro da mesma área e constituída de:

- Biblioteca infantil e museu;
- Pavilhão para atividades de artes industriais;
- Conjunto de atividades de recreação;
- Conjunto de atividades sociais (música, dança, teatro, clubes, exposições);
- Dependência para refeitório e administração (DISTRITO FEDERAL, 1984, p. 42).

As atividades desenvolvidas para complementar o ensino proporcionado pelas ECs deveriam ser voltadas para a socialização e o desenvolvimento artístico e físico. Neste sentido, Silva (1985, p. 245) descreve as atividades que seriam desenvolvidas nas Escolas Parque como

[...] atividades socializantes, recreativas e artísticas (música, teatro, dança, pintura, cinema, exposições, grêmios, educação física), trabalho manual e artes industriais (costura, bordado, encadernação, tapeçaria, cestaria, cartonagem, tecelagem, cerâmica, trabalhos em madeira, metal, etc.).

Segundo aquele autor, a Escola Parque fazia parte do Plano Educacional de Brasília, que era orientado com princípios democráticos e tinha como objetivos:

- a) Distribuir eqüitativa e eqüidistantemente as escolas no Plano-Piloto e Cidades-Satélites, de modo que a criança percorresse o menor trajeto possível para atingir a escola, sem interferência com o tráfego de veículos, para comodidade e tranquilidade de pais e alunos;
- b) concentrar as crianças de todas as classes sociais na mesma escola (democratização);
- c) possibilitar o ensino a todas as crianças e adolescentes;
- d) romper com a rotina do sistema educacional brasileiro, pela elaboração de um plano novo, que proporcionasse à criança e ao adolescente uma educação integral;
- e) reunir, em um só centro, todos os cursos de grau médio, permitindo-se maior sociabilidade aos jovens da mesma idade que, embora frequentando classes diferentes, tivessem em comum atividades na biblioteca, na piscina, nos campos de esporte, nos grêmios, no refeitório, etc. (SILVA, 1985, p. 247).

A proposta educacional do Plano Educacional de Brasília previa a elaboração de um sistema original de ensino, onde a criança teria o dia letivo integral. Os alunos frequentariam, todos os dias, a EC e a EP. Os alunos frequentariam a EC em um turno e, em outro, a EP, “passando quatro horas nas classes de educação intelectual e outras quatro horas nas atividades da ‘escola-parque’, com intervalo de almoço” (TEIXEIRA, 1961, p. 195).

Tal sistema seguia a ideia de escola de Anísio, onde o ensino deveria ser organizado por idades, educando as crianças de acordo com seus interesses, gostos e aptidões, cuidando “dos alunos de todos os tipos e todas as inteligências que a procuram [...] para lhes dar aquele lastro mínimo de educação, capaz de nos estabilizar e dar à Nação as necessárias condições de gravidade e de responsabilidade” (TEIXEIRA, 1957, n. p.).

Assim, a primeira EP na capital federal foi inaugurada na entrequadra 307/308 Sul¹, em 16 de maio de 1960, com o início do ano letivo nas escolas públicas naquele ano. No Plano Educacional para a Nova Capital, Anísio Teixeira propunha a Educação Integral, que visava à formação integral do indivíduo em todas suas dimensões (DISTRITO FEDERAL, 2013).

¹ A Região Administrativa (RA) do Plano Piloto divide suas áreas residenciais em quadras numeradas e não em nome de ruas, como muitas cidades brasileiras. Entre uma quadra e outra, há espaços destinados a escolas, igrejas e outras instituições.

Para trabalhar na referida instituição, os professores foram selecionados via concurso público promovido pela Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB²). Tal concurso realizado por meio de prova escrita e entrevista (DISTRITO FEDERAL, 1994). E para atuar nas aulas de música, os professores de canto orfeônico que iriam trabalhar na EP, além do curso de Magistério, teriam que comprovar formação específica em música. Estes foram contratados em regime de dedicação exclusiva, de no mínimo de seis horas diárias de trabalho, que consistia no “ensino, preparo das aulas e de material didático na própria escola, atividades extra-classe e outras, decorrentes da função docente” ((DISTRITO FEDERAL, 1994, p. 33). Segundo Pereira (2011), muitos dos professores que ali atuavam eram jovens, e viram, com entusiasmo e idealismo, o projeto educacional de Brasília.

O projeto inicial do Centro Elementar seguiu, então, as orientações apresentadas anteriormente, porém, muitas ideias tinham por base a experiência da EP de Salvador, Bahia. Neste sentido, algumas modificações foram necessárias para adequar à situação de Brasília. Segundo Rocha (2007), a composição do alunado da EP de Brasília se deu de forma diferenciada da escola da Bahia. Nesta cidade, os alunos eram originados das camadas populares, enquanto que, em Brasília, embora houvesse alunos das classes populares, a maioria era proveniente da classe média alta. A professora Branca Rabelo, professora pioneira da EP, afirma que, em virtude desta questão,

A escola-parque de Brasília não podia funcionar no sentido de dar àquelas crianças uma profissão, como acontecia na escola-parque de Salvador, porque aquelas crianças todas que a frequentavam queriam chegar à universidade, reuniam possibilidade para tanto e para isso iam se preparar. De qualquer forma, a Escola-Parque de Brasília foi instalada com atividades de artes industriais, departamento artístico-socializante, que abrangia música, biblioteca, teatro e pintura; o departamento de educação física; e o cinema, que era um das atividades artístico-socializantes (SEMINÁRIO..., 2007, p. 67).

Assim, sob a supervisão de Anísio Teixeira, deu-se uma mudança no planejamento visando oferecer mais atividades artístico-socializantes. Branca Rabello afirmou que tal fato se deu em benefício dos alunos e “porque as crianças, além de terem os horários obrigatórios, ou seja, duas horas de aula,

² Criada em 1959, para “planejar, organizar e supervisionar o sistema educacional da Nova Capital” (DISTRITO FEDERAL, 1984, n. p.).

dispunham de outras duas horas, durante as quais podiam frequentar as atividades que mais gostassem” (SEMINÁRIO..., 2007, p. 67).

Nos anos seguintes à inauguração da EP, o Plano de Educação proposto por Anísio não foi concretizado por sofrer resistência política e dificuldades de ordem econômica. Para Pereira e Coutinho (2011, p. 105), não houve construções de escolas durante o governo de Jânio Quadros e “havia oposição de natureza conceitual e filosófica ao plano proposta por Anísio Teixeira”.

1.3 A Escola Parque e a adaptação à legislação

Em 1975, no documento *A experiência da Escola-Parque em Brasília*, da Secretaria de Educação e Cultura – FEDF, tem-se o relato de que o currículo da escola vinha sofrendo mudanças em sua estrutura e funcionamento “para se adaptar às exigências da Lei nº. 5.692/1971” (DISTRITO FEDERAL, 1975, p. 7) – em relação à implementação das disciplinas de iniciação ao trabalho, bem como o trabalho pedagógico desenvolvido nas áreas de Educação Física, Artes Industriais, Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas.

Naquela época, os estudos obrigatórios eram: Educação Física, Educação Artística Educação Religiosa e Programa de Saúde. Devido às mudanças implementadas, na parte diversificada, matérias que os alunos podiam escolher entre aquelas que mais gostassem, além da matéria Artes Industriais, foram incluídas as matérias Técnicas Integradas do Lar e Técnicas de Serviço, que eram matérias de “Introdução às Práticas do Trabalho”, previstas na Lei nº. 5.692/1971.

Sobre a aula de música ofertada na referida EP, o documento aponta que a área de Educação Musical disponibilizava aos alunos as seguintes ações: aula de iniciação musical, apreciação musical, banda rítmica, canto orfeônico, dança folclórica e, também a técnica instrumental da flauta doce, clarineta, oboé, violino, violoncelo, trompete, trombone, e “flauta com vara”.

Embora aquele documento também solicitasse o prosseguimento do Plano Educacional de Brasília com a construção de mais EPs, que já deveriam estar adaptadas às exigências da Lei nº. 5.692/1971, somente a construção da EP 313/314 Sul estava prevista. Porém, em 1977, duas EPs foram inauguradas, a saber: a da 313/314 Sul e a da 303/304 Norte. Em 1980, deu-se a inauguração da EP 210/211 Norte, e, em 1992, a EP 210/211 Sul.

1.4 A Escola Parque nos dias de hoje

Atualmente, a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal é constituída pelas instituições de ensino que integram a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), unidade integrante do Governo do Distrito Federal (GDF). As instituições de ensino são classificadas de acordo com suas características organizacionais de oferta e atendimento ao aluno, tais como: Centro de Educação Infantil (CEI), Jardim de Infância (JI), Escola Classe (EC), Escola Parque (EP), Centro de Ensino Fundamental (CEF), Centro Educacional (CE), Centro de Ensino Médio (CEM), Centro de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Centro de Ensino Especial (CEM), Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), Centro Interescolar de Línguas (CIL) e Centro de Ensino Profissionalizante Escola de Música de Brasília (CEP-EMB).

As EPs são instituições vinculadas à Coordenação Regional de Ensino (CRE) do Plano Piloto e Cruzeiro, Regiões Administrativas (RAs) do Distrito Federal, da SEDF. Todas as EPs são localizadas em entrequadras³ do Plano Piloto, região central de Brasília. Estas oferecem “atividades intercomplementares ao currículo desenvolvido nas Escolas Classes e em Centro de Ensino Fundamental” (DISTRITO FEDERAL, 2009, p. 11) com aulas de Educação Física e Arte (Artes Visuais, Música e Teatro). Os CEFs oferecem o Ensino Fundamental e o 1º e 2º Segmentos da EJA, e as ECs são instituições destinadas a

[...] oferecer as séries e anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo, excepcionalmente, oferecer os 6º e 7º anos/5º e 6º séries e o 1º e o 2º Segmentos de Educação de Jovens e Adultos, de acordo com as necessidades da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2009, p.11).

Embora as EPs devam complementar o ensino das ECs e dos CEFs, não se nota uma integração entre os currículos das referidas instituições. Mesmo havendo aulas dos componentes curriculares Arte e Educação Física nas ECs, não se observa momentos em que os professores destas com os da EP se encontram ou planejam em conjunto. Assim, seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) não dialogam.

³ O Plano Piloto de Brasília é formado pelas Asas Sul e Norte, que são compostas pelas quadras residenciais. Entre uma quadra e outra, tem-se as entrequadras, nas quais foram construídas áreas de lazer e de cultura, igrejas e escolas.

Nas EPs, o professor é alocado de acordo com sua habilitação ou especialização, conforme os critérios estabelecidos pelas Normas de Remoção da SEDF. Para o provimento de vaga efetiva no cargo de Professor de Educação Básica no componente curricular Artes⁴, o candidato precisa ter formação superior em Educação Artística, conforme Edital Normativo nº. 01, de 02 de junho de 2010, da Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Gestão do Distrito Federal (SEPLAN-DF). Para ocupar uma vaga temporária, o professor precisa ter formação em nível superior de Licenciatura plena ou Bacharelado/Tecnólogo no componente curricular Artes, conforme processo seletivo simplificado para contratação temporária de docentes para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, Edital Normativo nº. 01, de 28 de novembro de 2012, da SEPLAN-DF.

Os professores das EPs são contratados em regime de “jornada ampliada”, que corresponde a 40 horas semanais de trabalho (DISTRITO FEDERAL, 2013c). Nas referidas 40 horas, os professores trabalham 25 horas em regência de classe e 15 horas em coordenação pedagógica, no turno contrário ao da regência. O período de coordenação pedagógica é destinado “a atividades de qualificação, formação contínua e planejamento pedagógico” (DISTRITO FEDERAL, 2013b, p. 12). As atividades de coordenação podem ser atividades individuais ou coletivas, que ocorrem dentro da instituição escolar onde o professor está vinculado, ou externamente, em outras instituições.

As EPs de Brasília seguem as diretrizes das “Orientações Pedagógicas das Escolas Parque”, documento de 2002, elaborado pela SEDF, em conjunto com representantes das EPs. Neste, tem-se a caracterização das EPs e sua fundamentação legal. Também, é estabelecida a abordagem metodológica e orientações sobre a avaliação, normas de funcionamento e organização administrativa, didática e pedagógica. Assim, as EPs têm a missão de

[...] formar cidadãos conscientes de seu papel social e de sua capacidade, histórico e contextualmente articulados, técnica e teoricamente informados, emocional e fisicamente preparados, enfim, com seu potencial desenvolvido, constituindo-se pessoas criativas, sensíveis e capazes de perceber, de analisar/criticar, de interferir e de transformar o meio, em busca da melhor qualidade de vida (DISTRITO FEDERAL, 2002, p. 12).

⁴ No currículo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), o nome do componente curricular é Arte. Entretanto, na Portaria de provimento do cargo, apresenta a denominação Artes.

A educação destas escolas desenvolve as competências e habilidades do Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal, voltada “para os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade e do respeito ao bem comum dos direitos e deveres da cidadania e dos princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade das manifestações artísticas e culturais [...]” (DISTRITO FEDERAL, 2002, p. 12).

Cada EP define seu PPP com sua comunidade escolar de acordo com a especificidade da escola, sua amplitude e diversidade; assim, são definidos “os programas comunitários culturais que objetivam a integração com a comunidade e a divulgação dos trabalhos realizados” (DISTRITO FEDERAL, 2002, p. 13). No entanto, não se observa a participação das ECs ou dos CEFs na construção dos referidos PPPs.

De acordo com as Orientações Pedagógicas, a abordagem metodológica das EPs fundamenta-se nos quatro pilares da Educação (conceito apresentado por Jacques Delors à Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que propõe uma educação baseada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser), no Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal, na Proposta Pedagógica dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública do Distrito Federal, e no Regimento Escolar das Instituições de Ensino da Rede Pública do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2002).

Em cada EP, os alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais⁵ são atendidos no mesmo turno em que frequentam a Escola Tributária, em um dia letivo por semana. Os alunos do Ensino Fundamental – Anos/Séries Finais⁶ são atendidos em turno contrário em dois dias na semana, atendendo à carga horária estabelecida em legislação específica (DISTRITO FEDERAL, 2002).

As turmas das EPs são formadas com um número de vinte alunos, independente do Ano/Série, incluindo alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais (PNEEs). Ao longo de quatro décadas, o quantitativo de vinte alunos por turmas tem sido indicado em vários documentos relativos à EP (DISTRITO FEDERAL, s.d.; 1989, 2002b; 2009; 2010; 2011; 2012b; 2013a), mas não foram encontradas as justificativas para tal número. Neste sentido, tal

⁵ Alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

⁶ Alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

quantitativo de alunos nas turmas das EPs já é um número diferenciado em relação às turmas das ECs e CEFs, que, de acordo com o documento que propõem as diretrizes da matrícula nas turmas, em média, varia de vinte a trinta alunos, conforme os anos/as séries do Ensino Fundamental.

Até ano de 2012, as referidas escolas recebiam alunos das ECs e/ou CEFs localizadas em quadras próximas de cada EP. A EP 1 (EP1) recebia os alunos dos Anos Iniciais em dias diferentes dos alunos dos Anos Finais. A EP 2 (EP2) recebia somente os Anos Iniciais, cada dia dedicado ao atendimento de um ano do Ensino Fundamental. Por exemplo, na segunda-feira recebia somente os alunos de 5º anos de todas as suas Escolas Tributárias; na terça-feira, todos os alunos do 1º ano. Assim, havia um dia na semana para o atendimento para cada ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

As ECs e os CEFs do Plano Piloto, tributárias das EPs, vêm diminuindo suas turmas a cada ano que passa; conseqüentemente, houve uma diminuição de turmas nas turmas das EPs. Assim, em 2013, modificações estruturais ocorreram na forma de atendimento aos alunos nas EPs, que passaram a receber alunos de outras RAs do Distrito Federal para complementar o número de alunos em sala de aula. E houve diminuição do número de professores das áreas de Educação Física e Artes (Música, Visuais e Teatro) em algumas EPs.

Em 2013, por causa da diminuição de alunos, a sistemática de atendimento aos alunos mudou. As EPs começaram a receber alunos de escolas de outras RAs do Distrito Federal para complementar o número de alunos em sala de aula. Por causa disso, na EP1, o atendimento dos alunos de Anos Iniciais em dias diferentes dos Anos Finais também não pode ser respeitado neste ano. Há dias em que são necessários dois horários diferentes: um para atender às necessidades dos Anos Iniciais, e outro, para atender os Anos Finais, com duas entradas dos alunos, dois horários de recreio e de saída. Tais mudanças interferiram nas aulas de música que ocorrem nas referidas EPs.

1.5 As aulas de música e os professores que atuam em salas de música nas Escolas Parque

As aulas de música que ocorrem nas duas EPs analisadas podem ser classificadas de duas maneiras: as regulares e as aulas de instrumento. As aulas regulares são denominadas de musicalização pelos professores daquelas escolas. As aulas de musicalização são destinadas para os alunos dos Anos Iniciais, com exceção de algumas turmas de 4º e 5º anos, onde os professores da EP2 lecionam aulas de instrumentos. As aulas de instrumentos que ocorrem nas EPs são chamadas de Oficinas de Instrumentos. Na EP1, tais oficinas são oferecidas aos alunos dos Anos/Séries Finais do Ensino Fundamental. As Oficinas de Instrumentos podem ser oferecidas ou não, pois não há uma obrigatoriedade das EPs em ofertá-las – o que pode ser verificado pelo número de professores que atuam na área de música nas duas EPs e pelo número de oficinas de instrumentos oferecidas.

Em 2013, nas EPs pesquisadas, havia setenta e dois professores atuando em regência de aula de Artes e Educação Física, onde dezessete profissionais eram professores de atuação na área de música, dos quais somente cinco tinham formação superior em Música. Apesar do número de professores que atuava na área de música nas referidas EPs, somente cinco professores ofereceram Oficinas de Instrumentos para os alunos matriculados, pois muitos professores de música das EPs optaram por não oferecer as Oficinas de Instrumentos, que eles justificam como consequência do “grande” número de alunos nas turmas. Os outros professores ofereceram oficinas de dança ou aulas de musicalização. Dos professores que ofereceram aulas de instrumentos, dois professores ministraram aulas de flauta, duas professoras ensinaram violão e uma professora ensinou teclado, conforme expresso na tabela a seguir.

Tabela 1 – Número de professores atuantes, formação e oficinas em 2013.

Escola Parque	Número de professores de música	Professores com formação superior em música	Professores que ofereceram oficinas em 2013	Oficinas oferecidas
1	10	3	2	Flauta Doce Violão
2	7	2	3	Flauta Doce Teclado Violão

Fonte: Da autora.

De acordo com as orientações pedagógicas, o professor deve promover e desenvolver práticas e experimentos que levem os alunos à aquisição de conhecimentos significativos para sua formação, partindo do princípio da “diferenciação progressiva”, que aplica conhecimentos mais abrangentes e inclusivos aos alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e, para os alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais, “conceitos mais específicos e detalhados” (DISTRITO FEDERAL, 2002, p. 17).

Ao longo dos anos, muitas mudanças ocorreram na estrutura de funcionamento da SEDF que, conseqüentemente, afetaram as EPs. Estas tiveram que se adaptar, perdendo muito de sua função e objetivos ao deixar de atender os alunos em período integral. O projeto de EP foi tão alterado que muitos integrantes da comunidade escolar, incluindo os professores, não compreendem atualmente sua função. A complementação dos estudos realizados na EC se perdeu, pois, tem-se pouco ou quase nenhum contato das EPs com as ECs. A organização curricular não prevê mais a parte diversificada, onde os alunos podem optar qual matéria querem fazer. Tem-se somente a parte obrigatória. E mesmo que sejam oferecidas algumas opções de oficinas para os alunos, ainda assim, estas fazem parte dos estudos obrigatórios. Não é respeitada a distância “equitativa e equidistante” entre as escolas, fazendo com que os alunos, para chegar às EPs, sejam transportados por veículos ou ônibus. O critério de ser professor especialista na área que atua não é respeitado. Nas EPs pesquisadas, na área de Música, existem professores de outras licenciaturas atuando na referida área.

Ainda que tenha sido concebida como um modelo de educação integral e de qualidade, ao longo dos anos, as EPs foram perdendo sua identidade inicial, até chegar ao ponto de se cogitar sobre a necessidade de sua existência. Atualmente, tentativas de (re)construção de sua identidade surgem com a criação de uma Gerência de Escolas de Natureza Especial (GENESP), órgão da SEDF, onde as EP estão incluídas. Um grupo de trabalho dentro da referida Gerência foi constituído com a finalidade de estabelecer diretrizes de funcionamento e curriculares, bem como caracterizar a instituição em si e que educação ali se propõe, levantando o perfil de seus professores e que práticas realizam em sala de aula.

Mesmo assim, a EP continua oferecendo os componentes curriculares Educação Física e Arte, em suas linguagens artísticas Artes Visuais, Música e Teatro para seus alunos. Neste sentido, nas aulas de música, que sempre estiveram presentes no projeto das EPs, os alunos têm vivências práticas com a música, que estimulam o desenvolvimento de habilidades musicais e, em algumas EP, os alunos têm aulas de instrumentos musicais.

2 ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS

No Brasil, a área de Educação Musical tem se mostrado um campo amplo e em crescimento. Em literatura concernente, é possível observar a crescente surgimento de estudos e pesquisas relacionados à temática do ensino de música nas escolas. Estudos e discussões têm abordado vários aspectos em que o ensino de música nas escolas pode ser visto e entendido.

Muitos estudos e discussões enfocam as políticas públicas no Brasil para a área de Educação Musical (DEL BEN, 2009; FUKS, 2007; OLIVEIRA, 2007; PENNA, 2001, 2004a, 2004b; QUEIROZ; PENNA 2012; SOBREIRA, 2008). Nestes, os autores apresentam as implicações das políticas públicas da Educação brasileira, ao longo da história, sobre a Educação Musical; e ainda, tratam da instituição da obrigatoriedade do ensino de música para o nível primário nas escolas, em 1928. Depois, a obrigatoriedade do canto orfeônico durante o regime Vargas, com a criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) por Anísio Teixeira, dirigido por Heitor Villa-Lobos. Posteriormente, veio a promulgação da Lei nº. 5.692/1971, que constituiu o componente curricular Educação Artística, cuja proposta era trabalhar de maneira integrada as artes visuais, música e teatro no componente curricular. Atualmente, tem-se a promulgação e implementação da Lei nº. 11.769/2008, que altera o art. nº. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tornando o ensino dos conteúdos de música obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular Arte; além das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (BRASIL, 2004), que propõe que a formação do professor deve se dar na área específica. Os textos mostram que ao longo dos momentos sócio históricos, tais ditames implicaram na concepção do ensino de música e nas políticas de formação de professores.

Outra temática encontrada na literatura indica os usos e as funções da música na escola – objeto de pesquisas de alguns autores (DEL BEN, 2011; HUMMES, 2004; PEDRINI, 2008; PENNA, 2008; SANCHOTENE, 2006; SOUZA *et al.*, 2002), que fomentam a discussão sobre a função da música nas escolas de Educação Básica, e indicam que a música nas escolas tem funções diversas, incluindo funções intrínsecas e extrínsecas.

Estudos e discussões sobre as concepções e práticas de professores foram realizados por vários autores (BEINEKE, 2000; DEL BEN, 2001; SOUZA *et al.*, 2002). Embora, estes tenham sido realizados antes da obrigatoriedade do ensino de conteúdos musicais, proposto pela Lei nº. 11.769/2008, é preciso considerar que em muitos aspectos, seus resultados são pertinentes à situação atual da música nas escolas.

Souza *et al.* (2002) apresentam as concepções e vivências de professores de anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa daquelas autoras buscou investigar diferentes concepções de professores e membros da administração escolar sobre o ensino de música nas escolas. Entre os resultados obtidos, observou-se que o ensino de música, mesmo presente, é considerado periférico pelos participantes da pesquisa; a música é concebida como pano de fundo ou um recurso para auxiliar o desenvolvimento de outras atividades; e ainda, a música, no contexto da escola pública, apresenta a função de autoexpressão (expressão das emoções) ou de função terapêutica da música, utilizada como um meio de acalmar e tranquilizar os alunos. Para muitas professoras e membros da administração, a música é entendida como diversão, lazer e prazer, em um momento de descontração dos alunos diante outras disciplinas curriculares. Faz-se importante destacar também a questão da crença do talento como pré-requisito para se estudar música. Para aquelas autoras, “essa visão sobre o ensino de música fez com que, durante anos, a música estivesse reservada a uma minoria” (SOUZA *et al.*, 2002, p. 115).

Segundo Souza *et al.* (2002), as concepções das professoras e de membros da administração escolar fundamentam as práticas musicais das escolas e podem ser consideradas como problemáticas ou inconsistentes ao serem confrontadas com as teorias de educação musical vigentes. No entanto, tais concepções são “construídas a partir da, e para, sua experiência com alunos” (SOUZA *et al.*, 2002, p. 116) e estão ligadas à sua ação na escola, constituindo-se em “teorias práticas” adequadas para o contexto em que atuam.

A pesquisa de Del Ben (2001) amplia a questão das concepções e as relaciona com as ações de professores de música que configuram as práticas pedagógico-musicais de escolas de Ensino Fundamental. O campo empírico da pesquisa empregado por aquela autora foram três professoras de diferentes escolas da rede privada de ensino de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Seu estudo apontou

que as professoras desenvolveram uma “teoria de educação musical escolar” relevante construída a partir das vivências de cada profissional, embora apresente inconsistências, aspectos obscuros e contradições; contudo, reconhece que as professoras, ao assumir posições, fazer escolhas e tomar decisões, assumem o papel de “sujeito de suas próprias concepções e ações educativas” (DEL BEN, 2011, p. 220), que são de caráter prático e fundamentam e orientam seu trabalho em sala de aula.

Segundo Del Ben (2001, p. 221), o conhecimento das professoras é caracterizado por uma “praticidade” e objetiva “ensinar música a determinados grupos de alunos, em situação e contextos específicos”. Assim, ao longo de experiências vividas, os saberes das professoras vão sendo construídos na e para a prática, e é a partir desta que percebem o que funciona ou não, e é a partir de suas percepções que modificam sua forma de pensar e projetar suas ações em sala de aula. Tais concepções e ações das professoras apresentam dimensões pessoais que se configuram em uma “teoria subjetiva de educação musical” construída a partir de uma situação biográfica única, suas experiências, crenças e formação.

Beineke (2000) também investigou os conhecimentos práticos que orientam a prática educativa de professores de música de escolas regulares. Os resultados do referido estudo indicam que o conhecimento prático é construído pelo pensamento teórico e prático do professor como uma forma de “teoria em ação”, que se relaciona com a ação mediada pela reflexão sobre a própria prática, com base em conhecimentos teóricos do professor. Aquela autora sugere que o conhecimento prático pode ser construído também na formação, ao desenvolver a reflexão sobre as práticas de experiências concretas, sem deixar de lado os conhecimentos musicais e pedagógicos.

Os estudos de Beineke (2000), Del Ben (2001) e Souza *et al.* (2002) sugerem uma ideia de construção de conhecimentos na e para prática por meio das experiências realizadas em sala de aula, uma vez que demonstra que os professores aprendem formas de ensinar música ao refletirem sobre suas práticas, que se configuram em conhecimentos práticos.

Outra discussão latente na literatura de ensino de música em escolas regulares é a formação e atuação do professor de música (BELLOCHIO, 2003; CERESER, 2004; DEL BEN, 2003; PENNA, 2007). Aquelas autoras entendem que para trabalhar com o ensino de música, não basta ter somente os conhecimentos

musicais, mas faz-se necessário os conhecimentos pedagógicos específicos. Neste sentido, Bellochio (2003) afirma que é preciso que o professor tenha uma postura crítica-reflexiva diante das incertezas apresentadas pelo ato de ensinar. Penna (2007) argumenta que não basta tocar corretamente para ser um professor, porque, muitas vezes, o ensino de instrumento se dá dentro do “modelo tradicional” de ensino de música, que se caracteriza por um ensino marcado pela leitura e escrita – modelo que pode funcionar bem em uma escola especializada, mas não na Educação Básica.

Em seu artigo, Bellochio (2003) questiona qual é a concepção para a formação de professores de música, uma vez que o perfil do egresso e, conseqüentemente, sua atuação profissional, são influenciados pelas concepções do sistema formador. Aquela autora argumenta que a LDBEN, embora reconheça o professor como um profissional, possibilita espaços de formação de professores com uma “licenciatura menos plena”, porque não desenvolvem a pesquisa, o que pode comprometer o conceito e a identidade do professor que forma. E ainda, que a profissão de professor não se resolve somente com a formação inicial. É necessário “potencializar a própria vida do professor, seja em suas práticas educativas e formação permanente” (BELLOCHIO, 2003, p. 18), o que implica em uma formação cultural e uma “sólida formação” na área.

Alguns autores entendem que a formação contribui para a construção da identidade profissional dos professores. Para Louro *et al.* (2010), a formação inicial pode contribuir para a construção das identidades profissionais de professores de música em formação. Em seu artigo, aquela autora relata o desenvolvimento de um projeto que buscava analisar as construções identitárias presentes nas cartas de professores em formação e suas relações com a formalização e o encaminhamento de dilemas que emergem durante suas práticas educativas. No referido estudo, os relatos das experiências ali expressas com a prática educativa foram narrados por meio de cartas, contribuindo para o processo de construção de identidades profissionais mediante as reflexões sobre as práticas dos profissionais e seu papel como professor.

A temática da identidade de professores de música surge de forma muito incipiente na literatura da área de ensino de música nas escolas. Em seu artigo, Abreu (2008) discute a identidade de professores atuantes na área de música. Aquela autora buscou compreender como se constitui as identidades de professores

de música atuantes na Rede Municipal de Ensino de Sinop (REMES), Mato Grosso – rede que permite que professores de outras licenciaturas atuem na disciplina Arte, reconhecendo suas identidades como professores da área. Segundo Abreu, muito dos professores atuantes ensinam música, cujos saberes que expressam sobre suas identidades profissionais e posicionamentos na relação estabelecida com o serviço público e com a Arte são narrados nas entrevistas. As identificações e as competências dos professores foram adquiridas para o ensino da modalidade música, mesmo que tivesse outra formação, por meio de projetos e com formação continuada de professores. Neste sentido, para aquela autora, os professores pesquisados apresentaram uma identidade complexa, o que envolvia as relações complexas que os constituíam: professores formados em outras áreas do conhecimento, mercado de trabalho, políticas e legislação educacional, entre outras.

Ainda dentro da temática “formação e atuação dos professores de música”, entre as pesquisas realizadas, vale destacar a profissionalização docente em música (ABREU, 2011), e os modos de ser e agir na profissão (VIEIRA, 2009). Em sua pesquisa, Abreu (2011) buscou compreender como dez professores de outras licenciaturas se tornam professores de música da REMES. Seu estudo teve por base os conceitos de profissionalização de Nóvoa e de Ramalho, Nuñez e Gauthier, e na teoria ator-rede de Latour. A referida rede não tem promovido concursos públicos na área de música, e a flexibilidade que a LDBEN proporciona acaba deixando que professores de outras licenciaturas assumam a função de professor de música. A pesquisa indica que a profissionalização dos docentes se dá por meio de “micro-ações” que transformam os sujeitos em profissionais. Assim, para se tornar professor de música, “é preciso estar no espaço escolar, ser da escola, envolver-se com o coletivo e partilhar aprendizagens” (ABREU, 2011, p. 177). As apresentações musicais realizadas nas escolas também são importantes para tal transformação; são momentos que contribuem para o reconhecimento e a valorização do trabalho do professor, pois tornam visíveis os resultados logrados com seus alunos. Em suma, a pesquisa de Abreu revela que os modos de ensinar música dos professores são construídos no e para o espaço da escola e têm atendido às demandas da escola.

Outra pesquisa relacionada à questão da formação e atuação de professores de música foca os modos de ser e agir do professor. Vieira (2009), em seu estudo, buscou compreender os modos de ser e agir na profissão, os valores, as atitudes, os interesses, as destrezas e os conhecimentos próprios da cultura profissional de professores de violão de Porto Alegre. Aquele autor se apoia em conceitos de socialização profissional e de identidade profissional para entender como o professor toma posse de uma cultura profissional. É por meio de interações que o professor se estabelece nos seus espaços de atuação e constrói sua identidade e incorpora normas e valores de sua cultura profissional.

Vieira (2009) também destaca que os perfis de atuação dos professores pesquisados são determinados por inclinações pessoais e demandas das salas de aula, dentro de um processo de ser professor de violão relacionado com valores simbólicos associados à sua prática. Entre os aspectos da cultura profissional dos sujeitos partícipes de sua pesquisa, aquele autor aponta que “redes” ajudam na construção e manutenção de seus “nichos de atuação”, que apresentam como característica a mobilidade em relação aos espaços disponíveis de trabalho. Assim, dentro de uma cultura profissional, as escolas específicas de música se revelam como importantes espaços de formação e de atuação. As modalidades de atuação dos professores são caracterizadas por aulas de violão em grupo e por aulas particulares.

A cultura profissional dos professores desta área educacional, para Vieira (2009), está relacionada a imagem estereotipada de músicos frustrados, que não cumprem com as responsabilidades, ou de um profissional de menor prestígio em relação a outros professores de instrumentos. Mas, os dados contrapõem tais representações, indicando que os modos de ser e agir daqueles professores são desenvolvidos por estratégias criativas de sobrevivência e pela construção de novos significados para o papel social que desempenham.

Outro aspecto discutido na área de Educação Musical é o processo de escolarização da música. As dimensões envolvidas no processo de escolarização da música na Educação Básica foram pesquisadas por Puerari (2011), que buscou identificar conteúdos, estratégias, objetivos do ensino de música na escola e os fundamentos que sustentavam o processo de seleção e organização dos conteúdos, analisando as estratégias utilizadas pela professora na realização de suas práticas de ensino. Para aquela autora, o processo de escolarização da música se constrói

na inter-relação entre experiências formativas da professora e seus modos de pensar e agir, aspectos organizacionais e institucionais da escola e do sistema de ensino, tradições pedagógicas, limites e possibilidades da cultura escolar, e características e necessidades dos alunos. Tal processo parece estar relacionado com a formação da professora, cujas experiências ocorridas antes e durante a licenciatura ajudaram na construção de um modo de pensar e fazer o ensino de música no contexto escolar. A professora estrutura a disciplina com os conhecimentos que julga serem importantes para atingir os objetivos e finalidades atribuídos ao ensino de música. Os conteúdos são organizados em uma ordem crescente de complexidade, desenvolvidos ao longo dos anos de escolarização. Puerari (2011, p. 88) conclui que a escolarização da música só pode acontecer na escola, articulando as possibilidades dos professores e alunos, “ideias e práticas sobre o que, como e para que ensinar e aprender, tradições e rotinas, interesses e necessidades, condições institucionais e organizacionais”.

Outro tema encontrado nos textos da área de Educação Musical indica a ausência de professores licenciados em música atuando ensino de música nas escolas de Educação Básica (ABREU, 2008; DEL BEN, 2005, 2009; HUMMES, 2004; PENNA, 2002). Del Ben (2009, p. 117), apontando um quadro comum que acontece nas escolas do País em relação ao ensino de música, destaca:

a) O reduzido número de professores licenciados em música atuando em escolas públicas; b) o também reduzido número de escolas públicas que oferecem aulas de música no componente curricular; c) o caráter esporádico das atividades musicais; ou d) a manutenção do ensino de música vinculado à ideia de educação artística.

Um dos motivos encontrados por Penna (2002, p. 17) para justificar a ausência do professor licenciado em música é que

Algumas vezes acontece de um professor formado em música, fugindo das dificuldades das escolas regulares – turmas grandes, precárias condições de trabalho, insegurança quanto aos encaminhamentos pedagógicos a serem adotados, etc.–, optar por ganhar a mesma coisa dando aulas particulares de instrumento (PENNA, 2002, p.17).

Além da falta de professores licenciados, outros desafios e dificuldades da Educação Musical escolar são encontrados em pesquisas e na literatura da área, a saber: condições precárias para a realização do ensino de música nas escolas que incluem as dificuldades materiais (salas cheias, disposição fixa de carteiras, falta de instrumentos e de sala ambiente (SOBREIRA, 2009), bem como a indisciplina dos alunos. Neste sentido, o professor, para atuar no ensino de música nas escolas, terá que enfrentar os desafios que a escola de Educação Básica demanda.

Na literatura, tem-se um grupo incipiente de estudos que trata do ensino de música nas Escolas Parque (EPs) (COSTA, 1996; GONÇALVES, 1994; LEMOS, 1998). Tais pesquisas apresentam três visões sobre o ensino de música existente nas EPs, na última década do século XX. O trabalho de Gonçalves (1994) trata da função da música como expressão ao considerar a importância da música como elemento que interfere na personalidade do indivíduo. Aquela autora argumenta que o ensino de música nas escolas brasileiras não demonstra ter a importância que é dada em “países de primeiro mundo”, nem se faz presente efetivamente nos currículos do ensino regular. Assim, os alunos da escola regular são privados do conhecimento dos códigos da comunicação da linguagem musical e do seu desenvolvimento musical, ou seja, estes se privam de se interiorizar e manifestar suas emoções de maneira mais efetiva. Segundo Gonçalves, a EP é um espaço de exceção dentro da realidade brasileira, uma vez que possui recursos físicos e materiais para que os alunos possam se desenvolver musicalmente com alegria.

Outros dois estudos sobre EP (COSTA, 1996; LEMOS, 1998) focam aspectos da oficina de fanfarra de uma instituição escolar do referido porte. Costa (1996) trata das práticas avaliativas que um professor realiza, no contexto da organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de uma sala de fanfarra, em uma EP. Para aquela autora, o ensino que ocorria em sala de aula e a avaliação se desenvolviam de forma desarticulada. Do ponto de vista organizacional, a Costa observou que não havia articulação do trabalho pedagógico entre a EP e as Escolas Classe (ECs). Portanto, a EP não estava complementando o ensino que se dava nas ECs. Entretanto, aquela autora percebia um interesse político e pedagógico para uma aproximação maior na organização do trabalho pedagógico entre tais escolas.

Sobre o aspecto da avaliação do processo ensino/aprendizagem, Costa (1996, p. 5-6) indica que o ensino era fundamentado em uma maneira artesanal, intuitiva de organizar as atividades, “regida por um senso comum do que é fazer arte”. Os critérios de avaliação utilizados pelo professor eram justificados pelo talento que o aluno possuía ou não. Assim, a autora em questão apresentou como a avaliação era realizada de maneira “tradicional”, com objetivo de eliminação dos que não possuíam “dom para a coisa” e como instrumento de controle disciplinar.

Outra temática entre os estudos sobre oficina de fanfarra em uma das EP, é revelada por Lemos (1998). Sua pesquisa visava compreender as manifestações de resistência de alunos que ocorriam nas oficinas de fanfarra e percussão da EP, considerando as ações e os comportamentos dos alunos que contrariavam as formas de legitimidade, poder e significação da cultura escolar. Aquela autora entendeu que resistência era vista como uma conjunção de ações de oposição e negação em relação às práticas que tentava impedir uma dominação, buscando assegurar uma identidade cultural de grupos distintos. Os resultados indicaram que manifestações de comportamentos de resistência e, com isso, as relações entre os alunos e professores, estavam permeadas de comportamentos caracterizados pela negociação, negligências e ambiguidade. A relação entre a direção da escola, o professor e os alunos se constituía em um “jogo de saber/poder” e favorecia manifestações de resistência. Segundo Lemos, tal situação se instaurava pela pressão da escola em realizar apresentações, pelo acúmulo de ações que o professor ficava envolvido para atender às demandas de seu trabalho na escola, e pela rígida estrutura escolar que não promovia momentos para a reflexão coletiva dos professores sobre sua prática. Neste sentido, acrescentava-se o distanciamento entre a formação do professor, a expectativa e a realidade escolar. Assim, aquela autora apontou os conflitos existentes no contexto escolar.

2.1 Ensino de instrumento

O ensino de instrumentos existente nas EPs é realizado para turmas de alunos. O número de alunos por turma pode variar de oito a vinte alunos em sala, com alunos de diferentes níveis técnicos – desde a criança que nunca viu de perto o instrumento, a outra que faz cursos fora da escola ou aprendeu com familiares e amigos. A EP também é uma escola inclusiva, que atende aos mais variados casos

de alunos Portadores de Necessidade Educacionais Especiais (PNEEs). Diante de um contexto heterogêneo, o professor desenvolve aulas de instrumentos para grupos de alunos. Como as aulas são para as turmas dos alunos, fez-se necessário entender o ensino de instrumentos que se dá para mais de um aluno em sala de aula, ou o ensino de instrumento para salas de aula do ensino regular.

Segundo Cerqueira (2010), o ensino de instrumentos pode ocorrer de duas formas: individualmente ou coletivamente. Para aquele autor, o ensino individual é o que decorre da relação entre o professor e um aluno, com a intenção de formar instrumentistas virtuosos. Sobre o ensino que é realizado coletivamente, Tourinho (2007a, n. p.) entende que o ensino coletivo se refere ao ensino que “coloca de duas a cinquenta pessoas juntas, em uma mesma sala, horário, todas com instrumentos nas mãos, tocando juntas, em naipes, grupos ou pares, sem que seja um ensaio, um grupo de câmara ou uma orquestra ensaiando”.

Cruvinel (2005) e Barbosa (1996) apresentam uma forma de classificar o ensino coletivo de instrumento em duas categorias: homogêneo e heterogêneo. Cruvinel (2005, p. 74) explica que o ensino coletivo de instrumento homogêneo “ocorre quando o mesmo instrumento é lecionado em grupo”, e o ensino coletivo de instrumento heterogêneo ocorre “quando vários instrumentos diferentes são trabalhados num mesmo grupo”.

Ao estudar a implementação do ensino de piano em grupo em escolas regulares, Montandon (1992) observou que as propostas do ensino de música e de piano nas escolas variam de acordo com as tendências sócio históricos de cada época. Assim, diferentes “combinações pedagógicas” surgem a partir da relação entre a aula de música e o piano. Aquela autora aponta que a aula de piano é uma das combinações que “prevalece o princípio de que o ensino do instrumento é a finalidade” (MONTANDON, 1992, p. 153) como se fosse um ensino de melhor qualidade. E ainda, entende que a qualidade do ensino independe de ser realizado em grupo ou individualmente. Logo, o professor se torna o “principal responsável pela qualidade do ensino” (MONTANDON, 1992, p. 154), por meio da preparação, condução e avaliação do processo de ensino. Neste sentido, Montandon aponta que um dos primeiros aspectos a ser implementado nos cursos de formação de professores é a determinação do perfil do professor de piano para atuar nas escolas. Aquela autora também observou que professores de diferentes perfis de formação docente atuavam na mesma função, como licenciados e bacharéis, considerando a

tendência destes em ensinar conforme aprenderam. Para Montandon (1992, p. 155), tal questão se constitui em “um dos maiores entraves à efetivação da proposta de reavaliar e redirecionar a aula de piano”.

Outro aspecto indicado por Montandon (1992) para a melhoria do ensino de piano nas escolas é a tentativa de oferecer um corpo teórico referencial para os professores. A base teórica tem-se caracterizado pela pluralidade de ideias influenciadas por diversos autores e linhas da Psicologia. Aquela autora observa que, se por um lado há uma diversidade de materiais e possibilidades de condução das aulas, por outro lado, tem-se a questão de que tal ação possa levar a “problemas de consistência, ao se combinar recursos de diferentes escolas” (MONTANDON, 1992, p. 157). Neste sentido, Montandon conclui que as tentativas de adaptar as teorias de aprendizagem ao ensino da música devem ser entendidas como experiências e não como “receitas de sucesso”.

Ao analisar o histórico do ensino de instrumento em grupo/coletivo nos Estados Unidos da América (EUA), Oliveira (1998) observou que tal fato se deu em três fases. A primeira fase esteve relacionada com o surgimento de professores de canto que viajavam para “treinar” as populações locais em relação às músicas do ofício religioso no início do século XIX. Naquelas viagens, alguns professores, além do canto, começaram a ensinar instrumentos. Por causa do interesse das populações, os professores, então, fundaram escolas especializadas, chamadas de academias. As aulas de instrumento destas academias tinham em média vinte alunos que se “exercitavam em conjunto e todos aprendiam um determinado repertório comum durante duas aulas semanais” (OLIVEIRA, 1998, p. 3).

Segundo Oliveira (1998, p. 4), na Alemanha e, posteriormente, em outras cidades da Europa, no mesmo período, surgiam os primeiros conservatórios que utilizavam “uma nova metodologia de ensino de instrumentos em classe”. Nestes, as aulas de instrumentos se caracterizavam por ser uma aula semanal com quatro alunos em média por classe, onde o professor ouvia cada aluno tocar um repertório estudado previamente, enquanto os outros observavam e aguardavam sua vez para tocar. Aquelas aulas tinham como objetivo formar instrumentistas profissionais com uma formação musical que envolvia outros conhecimentos musicais, tais como: harmonia, teoria musical e história da música. Tal formato de aulas se difundiu e chegou aos EUA na segunda metade do século XIX, dando início à segunda fase do ensino instrumentos em grupo/coletivo.

Oliveira (1998) ainda aponta que no início do século XX, na Inglaterra, uma empresa especializada em vender instrumentos instituiu um programa de ensino de violino em escolas públicas inglesas, que consistia na venda de instrumentos e de materiais didáticos aos alunos e o pagamento de uma taxa mínima. Em troca, a empresa fornecia os professores que dariam as aulas nas escolas.

A terceira fase apontada por Oliveira (1998) se relaciona com a inserção do ensino de instrumentos nas escolas públicas americanas, que surgiu sob a influência do movimento do ensino de instrumento nas escolas públicas inglesas. Segundo aquele autor, o ensino de instrumentos nas escolas americanas tinha como objetivo a formação de bandas e orquestras, tocando um repertório da música erudita europeia. Nas aulas, os alunos tocavam a maior parte do tempo juntos. O número de alunos nas turmas variava, podendo ter trinta ou mais estudantes em classe. Os materiais utilizados pelos professores para ensinar nas turmas eram os mesmos métodos utilizados nos conservatórios. Posteriormente, métodos para aquele formato de ensino foram publicados, incluindo canções folclóricas e melodias populares. Com a inserção do ensino de instrumentos nas escolas regulares americanas, o ensino de piano também se configurou como uma disciplina em muitas escolas públicas.

Segundo Montandon (1992), com a entrada do ensino de piano em grupo nas escolas americanas, surgiu um desafio: a vinculação da aula de instrumento com o programa de educação musical nas escolas, e este, por sua vez, com o programa de educação em geral. Como consequência da inserção da aula de piano na escola, o programa de piano teve que seguir as tendências filopsicológicas e os objetivos da educação geral. Tinha-se, então, um desafio para os professores: “[...] unificar as tendências na educação em geral com as da educação musical” (MONTANDON, 1992, p. 14). Segundo aquela autora, tal aspecto passou a ser o ponto basilar para a definição de fundamentos e procedimentos para a aula do instrumento. Por causa da necessidade de combinação de conhecimentos de linguagem musical e compreensão da pedagogia do instrumento com os conhecimentos de princípios educacionais, o ensino de música nas escolas americanas foram reavaliadas, sendo revelados alguns problemas, entre os quais,

[...] falta de preparação por parte do professor, programa de música negligenciando o conjunto de alunos, ênfase em apresentações, discrepância entre teoria e prática, além da subserviência do programa de música a outras disciplinas da escola e a outros fins tais como ajustamentos sociais (MONTANDON, 1992, p. 17).

As experiências com o ensino de instrumento nas escolas regulares americanas, de acordo com pesquisa de Montandon (1992), apontaram que o professor é quem deve ser considerado como o principal responsável pela qualidade do ensino musical nas escolas, e sua formação se torna um ponto importante para a realização de tal êxito. Assim, os cursos de pedagogia do piano passaram a ser solicitados em universidades americanas.

A importância da formação de professores se dá pelo fato de que, segundo Montandon (1992, p. 155), existe uma tendência dos professores em “ensinar da mesma forma como aprenderam” – questão que tem sido “um dos maiores entraves à efetivação da proposta de reavaliar e redirecionar a aula de piano” nas escolas regulares americanas”. Conforme aquela autora, muitos professores aprenderam a tocar de maneira “tradicional”, com aulas individuais, que visavam à formação de concertistas – fato que influencia, se não fundamenta, a sua forma de ensinar.

A necessidade de formar professores para ensinar em grupo foi apontada também por Tourinho (2003) e Barbosa (1996). Tourinho (2003, p. 52) argumenta que a formação de professores precisa capacitar os futuros docentes para atuar no ensino em grupo, de modo que a aula não se torne uma “colagem de atendimentos individuais fragmentados”. Aquela autora aponta que a formação do professor que atuará no referido formato de ensino é “tão importante quanto, pesquisar materiais e constituir um programa” (TOURINHO, 2003, p. 53); e ainda, que aquela formação precisa ajudar a quebrar a crença de que somente pessoas talentosas podem tocar instrumentos ou que só se pode aprender a tocar e a se desenvolver musicalmente com o ensino individual. Tal formação deve preparar o professor para desenvolver técnicas e metodologias e não utilizar os mesmos procedimentos metodológicos, repetindo velhas ações que não funcionam no ensino em grupo.

Barbosa (1996) afirma que a formação do professor é um dos aspectos necessários a ser considerado ao inserir o ensino coletivo de instrumentos nas escolas regulares brasileiras. Aquela autora sugere a criação de cursos superiores e de especialização para que os futuros professores possam ensinar coletivamente instrumentos de banda e de orquestra.

A literatura sobre o ensino de instrumentos mostra que diferentes expressões têm sido utilizadas pelos autores para designar o ensino de instrumentos com mais de um aluno em sala de aula – ensino em grupo, coletivo ou oficinas de instrumento. Em relação à terminologia “ensino em grupo”, tem-se Santos (2008), Montandon (2004) e Tourinho (1995). A expressão “ensino coletivo de instrumento” é utilizada por Barbosa (2004), Braga (2009), Brito (2010), Cruvinel (2001; 2005), Dantas (2010), Dias (1994), Galindo (2000), Nascimento (2007), Oliveira, (1998), Tourinho (2007), Ying (2007). Gurgel (2012), Lemos (1998), Lobato (2008) e Tourinho (2004) fazem uso da expressão “oficina de instrumentos”.

Dias (1994), Galindo (2000) e Tourinho (1995, 2003) fizeram uso de duas expressões (ensino de instrumento em grupo e ensino coletivo de instrumento) em seus textos ao se referirem àquilo que se realizava com um grupo de alunos. Para Tourinho, tais termos contrapõem ao que a autora denomina de “ensino tutorial”, que se refere ao ensino individual de instrumentos. Em artigos posteriores, Tourinho emprega a somente a expressão “ensino coletivo de instrumentos”.

Entretanto, Montandon (2004, p. 47) observa que as “[...] definições sobre ‘ensino coletivo’ ou ‘ensino em grupo’ são particulares e múltiplas, podendo se referir a diferentes objetivos, formatos, metodologias e população alvo”. Tal diferenciação aparece no artigo de Aragão e Arado (2012), ao afirmarem a existência de uma pequena distinção entre as expressões ao relatarem suas experiências com aulas de instrumentos em um projeto de extensão universitária. Para aqueles autores, as aulas ofertadas neste projeto foram “em ‘grupos’, porém de forma coletiva” (ARAGÃO; ARADO, 2012, n. p.). O trabalho foi realizado em pequenos grupos; posteriormente, os grupos foram envolvidos em um trabalho coletivo maior, com todos os grupos de alunos e professores tocando, compondo e fazendo arranjos juntos. O entendimento de Aragão e Arado (2012) é que o “grupo” se refere a uma reunião de pessoas que têm o mesmo objetivo, e o termo “coletivo” parece ser mais amplo e contem grupos semelhantes ou distintos. Assim, as aulas de instrumento podem ocorrer em grupo, quando se pensa coletivamente no trabalho colaborativo e na prática de conjunto integrando vários grupos de instrumentos.

Nos últimos anos, nota-se uma tendência pelo emprego da expressão “ensino coletivo de instrumentos” por um número considerável de autores. Entretanto, não foram encontrados estudos epistemológicos de tais terminologias. Os termos podem

ter sido derivados de traduções da língua inglesa das expressões “*instrumental group teaching*”, “*collective learning*”, “*instrumental class*”, “*musicianship class*”.

O termo “oficina de instrumentos” foi utilizado por Tourinho para se referir a cursos de instrumentos de extensão oferecidos pela sua instituição de pesquisa. Nas EPs, o referido termo se refere às aulas que são desenvolvidas com ensino de instrumento para turmas de alunos (GURGEL, 2012; LEMOS, 1998; LOBATO, 2008). Neste sentido, Lemos (1998, p. 22) afirma que as aulas de instrumentos nas EPs são chamadas de oficinas de instrumentos “por designarem práticas nas quais o fazer musical concentra-se em atividades de execução musical”. No presente estudo, faz-se uso do termo “oficina de instrumentos” (de violão, de teclado, de flauta, de percussão) por ser a terminologia utilizada na EP.

A literatura acerca do ensino de instrumento em grupo/coletivo muitas vezes se confunde com a metodologia do ensino de instrumento, e centra-se na apresentação de características, vantagens e desvantagens apontadas por vários autores que indicam que muitas das vantagens existentes implicam em aspectos socializadores, motivacionais, interacionais e musicais (ARAGÃO; ARADO, 2012; BRAGA, 2009; CERQUEIRA, 2010; CRUVINEL, 2004; DANTAS, 2010; MAGALHÃES, 2009; SANTIAGO, 1995; TOURINHO, TOURINHO, 1994, 2007, 2008). Assim, tem-se nos textos a afirmação de que o referido modo de ensino promove aprendizado entre os colegas, ou seja, a aprendizagem colaborativa (TOURINHO, 2006a, 2007, 2008). E ainda, que além de aprender com o professor, o aprendizado se dá entre os alunos por meio da comparação, da observação e avaliação de si próprios e dos colegas.

Para alguns autores (CERQUEIRA, 2010; TOURINHO, 2007), o ensino em grupo/coletivo é indicado para o nível elementar de música, por ser um trabalho de iniciação musical mais prático, econômico e agradável para quem aprende e quem educa (ALMEIDA, 2004). Segundo Cerqueira (2010), o ensino em grupo/coletivo pode ser realizado para formar músicos profissionais, complementando as aulas individuais, como, por exemplo, o formato de *masterclass*, que são aulas direcionadas a instrumentistas que necessitam de orientações mais complexas e que trabalham a personalidade musical do intérprete. Santiago (1995) afirma que o ensino de instrumento em grupo/coletivo, ao ser realizado concomitantemente com o ensino individual, pode ser uma forma de contornar uma das desvantagens do ensino de instrumentos em grupo/coletivo: a falta de atenção individual a cada aluno.

Entre os trabalhos que tratam sobre os princípios/diretrizes do ensino de instrumento em grupo/coletivo, alguns indicam que todos podem aprender música, o aluno tem maior autonomia, e o planejamento da aula é orientado para o grupo (MONTANDON, 1992; TOURINHO, 2007).

Outros estudos buscam comprovar a eficácia do ensino de instrumento em grupo/coletivo como metodologia de ensino, mostrar seus benefícios e suas contribuições para confirmar a aplicabilidade da metodologia em vários contextos, tais como: cursos técnicos, escolas e projetos sociais (ALVES, 2012; CRUVINEL, 2003; NASCIMENTO, 2007). Estes constatam que a metodologia de ensino de instrumentos em grupo/coletivo contribui tanto para a formação técnico-musical quanto para a formação integral do indivíduo.

Tem sido considerável o número de trabalhos que tratam do processo ensino-aprendizagem, da metodologia e das práticas pedagógicas dos professores, que, em sua maioria, se apresentam como relatos de experiência (ALMEIDA, 2004; BARBOSA, 1996; CRUVINEL, 2001; FERREIRA, 2012; GONÇALVES, 2012; LIMA *et al.*, 2010; NASCIMENTO, 2006; PEREIRA, 2008; PINO, 2008; SÁ, 2006; SANTOS, 2007, 2008; SOARES, 2012; TOURINHO, 2004, 2006; WEIZMANN, 2008). Estes apresentam como os professores desenvolvem suas aulas, como ensinam seus alunos a tocar, como selecionam metodologias que se adequem ao contexto onde são realizados. Os autores revelam quais atividades realizam em suas aulas, quais conteúdos e repertórios selecionam, como organizam a sala, e como avaliam seus alunos. E ainda, apontam o fato de que o ensino de instrumentos em grupo/coletivo ocorre em vários espaços, a saber: escolas regulares, Organizações Não Governamentais (ONGs), igrejas, universidades, centros espíritas, projetos sociais, escolas específicas de música, centros profissionalizantes, Institutos Federais (IFs) e academias, e que pode ser realizado mediante aulas presenciais, mas pode ocorrer na modalidade à distância, por meio do uso de novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), como, por exemplo, videoconferências e interações no espaço virtual.

No entanto, observa-se uma escassez de trabalhos relacionados ao ensino de instrumentos em grupo/coletivo que ocorrem na escola pública de Educação Básica. Neste sentido, faz-se importante destacar os estudos de Caetano (2012) e Lobato (2008). Em sua Dissertação de Mestrado, Caetano (2012) buscou mapear as

práticas de ensino de flauta dos anos iniciais do Ensino Fundamental e propor alternativas pedagógicas para a prática coletiva de flauta doce de uma turma do 6º ano do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Aquela escola possui a disciplina de Educação Musical em seu currículo do 1º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da referida instituição escolar incentiva o professor em sua prática pedagógica na exploração da voz, da flauta doce e de outros instrumentos musicais, em conteúdos propostos em três eixos temáticos, a saber: escutar/apreciar; improvisar/compor/escutar e contextualização. Os resultados da pesquisa indicam que os professores priorizam o fazer musical mediante a execução musical em conjunto, pela prática instrumental coletiva, utilizando a metodologia de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM). Para os professores partícipes do estudo de Caetano, a flauta doce é utilizada como um recurso para a aula de música, que viabiliza a prática musical.

Lobato (2008) descreve uma experiência com uma Oficina de Teclado de uma das EPs de Brasília. Aquela autora afirma que a referida oficina é uma “tradição” na escola, muito apreciada pelos alunos; a fundamentação teórica da oficina tinha o apoio no conceito de “música como metáfora” e na proposição de “considerar o discurso musical do aluno” de Keith Swanwick. De acordo com Lobato, a oficina tem como princípios a busca de um significado musical para o aluno, por meio de uma prática musical contextualizada que considera a realidade e a cultura do aluno, bem como o desenvolvimento da autonomia e a cooperação entre os alunos. A oficina em questão é constituída, em média, por dez alunos de diferentes níveis de aprendizado, com e sem instrumentos para estudar em casa, o que faz com que o ensino de teclado se torne distinto de outros contextos. Assim, os alunos aprendem a tocar por imitação, leitura de partituras com notação tradicional e/ou criadas pelo grupo, apresentando sugestões de repertório, executando músicas, improvisando, fazendo arranjos e sendo orientados quanto às questões técnicas do instrumento pela professora. Sobre a avaliação do ensino e aprendizagem, aquela autora indica que tal processo foi auxiliado pelo uso de filmagens e discussões com os alunos sobre os avanços alcançados, o que contribuiu na busca de soluções para os problemas encontrados.

Outro grupo de trabalho busca descrever e analisar os materiais utilizados no ensino de instrumento em grupo/coletivo, propondo métodos e/ou outros materiais, como, por exemplo, arranjos e exercícios de para serem utilizados nas aulas (BERGMANN FILHO, 2010; CERQUEIRA, 2012; DIAS, 1994; GALINDO, 2000; IZAIAS; BERG, 2012; MALAQUIAS, 2012; SÁ, 2012; SANTOS, 2006; VECCHIA, 2012; YING, 2007; ZANETINE; BORGES, 2012). Muitos autores apontam a escassez de materiais, métodos e arranjos para se trabalhar com tal forma de ensino no Brasil. Assim, os pesquisadores analisam métodos estrangeiros e nacionais, com o intuito de escreverem seus próprios materiais de acordo com as suas realidades de sala de aula.

Diante do exposto, a revisão bibliográfica aqui apresentada aponta as diversas formas que o ensino de instrumento se apresenta, indicando os desafios da inserção deste nas escolas de Educação Básica. Também aponta características, funções, objetivos, processos ensino-aprendizagem e necessidade de formação do professor na área de ensino de instrumentos em grupo/coletivo. A qualidade deste tipo de ensino implica na formação docente para capacitar os professores a lidar com os desafios que a aula em grupo apresenta.

Neste sentido, é possível entender que a formação para atuar em tal formato de ensino precisa ser especializada por meio de conhecimentos musicopedagógicos voltados para o ensino de instrumentos em grupo/coletivo. A formação mostra-se importante para que os profissionais atuantes na área construam sua identidade profissional docente e sua profissionalização e, assim, se tornem responsáveis pela construção de sua profissionalidade e de seu desenvolvimento profissional.

3 PROFISISONALIZAÇÃO DOCENTE, IDENTIDADE E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

3.1 Profissionalização docente

Desde a última década do século XX, André (2004) constatou um crescimento de pesquisa na área de Educação no Brasil ao observar que as temáticas de Teses e Dissertações seguiram algumas tendências. Nos anos 1990, o foco estava na avaliação da formação dos professores nos cursos de licenciatura, Pedagogia e Escola Normal. Na década seguinte, o professor se torna o foco das atenções dos pesquisadores, com as investigações nas temáticas “identidade” e “profissionalização docente”, evidenciando as opiniões, representações, saberes e práticas de docentes. A referida orientação das pesquisas parece acompanhar as tendências mundiais indicadas por Nuñez e Ramalho (2008) e Nóvoa (2009).

Para Nuñez e Ramalho (2008), a partir dos anos 1980, surgiram muitas pesquisas que atribuem ao professor uma grande parte da responsabilidade do fracasso e baixo rendimento escolar do aluno. Neste sentido, várias propostas de profissionalização docente se apresentam para contribuir com o desenvolvimento didático e pedagógico do professor, “hoje chamados a apresentar solução para os problemas da escola” (NUÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 1).

Aqueles autores entendem a concepção da profissionalização da docência como processo de construção de identidades. É um processo complexo que se dá na busca e “na construção de uma nova representação – de um novo sentido – da docência como atividade” (NUÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 1). A busca de identidade profissional se relaciona com “a autoimagem, a autobiografia e as representações que os professores fazem de si mesmos e dos outros no seu grupo profissional” (NUÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 1).

Nuñez e Ramalho (2008) justificam a profissionalização como um processo de construção da identidade, pois não se pode mudar a realidade sem conhecer como o professor pensa, atua, representa seu trabalho e sua condição como docente.

A profissionalização, como busca de uma identidade, se amplia com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 50) ao entender que a profissionalização é um

[...] desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentado na prática e na mobilização/atuação de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, e sim de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional.

Para aqueles autores, a profissionalização representa uma mudança de paradigma onde o professor é mobilizado a construir sua própria identidade profissional, bem como a criar novas referências para o seu modo de ser e agir na profissão.

Neste sentido, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) apontam que a profissionalização tem duas dimensões: a profissionalidade e o profissionalismo. A profissionalidade é um processo interno onde “o professor adquire os conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades docentes, adquire os saberes próprios de sua profissão” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 51), os conhecimentos da disciplina e os pedagógicos. Aqueles autores entendem que a partir de tais conhecimentos, o professor constrói as suas competências para atuar.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 51) entendem o profissionalismo como um reconhecimento de um *status* relacionado a um momento sócio histórico que se refere

[...] à reivindicação de um status distinto dentro da visão social do trabalho. Implica em negociações por um grupo de atores, com vistas a fazer com que a sociedade reconheça as qualidades específicas, complexas e difíceis de serem adquiridas, de tal forma que lhes proporcionem não apenas um certo monopólio sobre o exercício de um conjunto de atividades, mas também uma forma de prestígio e de participação nas problemáticas da construção da profissão.

Aqueles autores consideram o profissionalismo como um processo político ao indicar que a atividade docente requer um preparo específico, que implica no domínio dos conteúdos a serem ensinados, e que outros saberes são adquiridos em cursos de formação superior, como, por exemplo, metodologias de ensino e conhecimentos sobre a aprendizagem.

Além dos saberes, a profissionalidade pode ser entendida também, segundo Gimeno Sacristán (2002, p. 65), como “a afirmação de destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Em relação ao referido conceito, Contreras (2002, p. 74) afirma que a definição de Gimeno Sacristán se refere “às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”. Aquele autor amplia o conceito de Gimeno Sacristán ao afirmar que a profissionalidade se refere ao desempenho do trabalho de ensinar e, também, à expressão de valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver na profissão docente.

A profissionalidade, para Libâneo (2001), é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que tornam alguém professor. Aquele autor considera que tal conceito está relacionado com a profissionalização e o profissionalismo, uma vez que a conquista da profissionalidade supõe a aprendizagem e o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes profissionais durante o processo de profissionalização. Mas, também está relacionado com o "desempenho competente e comprometido dos deveres éticos e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor" (LIBÂNEO, 2011, p. 65), bem como o seu comportamento ético e político expresso em suas atitudes ligadas ao seu trabalho. Para Libâneo, os conceitos de profissionalismo e profissionalização se complementam – um requer o outro.

A profissionalidade, para Morgado (2011), é um conceito ligado ao desenvolvimento profissional, que se constrói ao longo da trajetória profissional, do exercício da profissão. Embora a construção da profissionalidade se dê antes do ingresso na carreira, esta tem início ainda na escolarização básica, com a experiência como aluno, prossegue na profissionalização e se prolonga durante toda a vida profissional. É na escola que os professores se apropriam das formas de ser e agir na profissão ao se relacionarem com seus pares, com a equipe de direção, alunos e suas famílias.

Conforme o exposto, Ambrossetti e Almeida (2009, p. 605) afirmam que a construção da profissionalidade está “fortemente apoiada nas relações e situações cotidianas partilhadas na escola”. Nas palavras daquelas autoras,

é na escola que os sujeitos se apropriam e atribuem significados aos modelos, padrões e normas do sistema escolar, constroem representações, valores e crenças, desenvolvem conhecimentos e procedimentos de trabalho e vivenciam experiências que vão se configurando nas formas de perceber-se professor e agir na profissão (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009, p. 606).

Ambrossetti e Almeida (2009, p. 595) apontam a existência de uma relação dialética entre a profissionalidade e a profissionalização, conforme se segue:

[...] o desenvolvimento da profissionalidade do professor, que envolve os conhecimentos e habilidades necessários ao seu exercício profissional, está articulado a um processo de profissionalização, que requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado.

As referidas autoras argumentam que a docência, como um processo de constituição e identificação profissional, está subordinada à profissionalidade e profissionalização. Tal processo é desenvolvido pelos professores ao longo de suas trajetórias, desde a escolarização básica, passando pela formação profissional e ação na instituição escolar, onde aqueles profissionais exercem e aprendem sua profissão, construindo “formas de viver o trabalho e de se identificar com a profissão” (AMBROSSETTI; ALMEIDA, 2009, p. 593).

Para Dubar (2005), a construção da profissionalidade dos indivíduos implica na articulação de três processos: de formação inicial e contínua das competências, de construção e evolução dos empregos e de reconhecimento das competências que resulta das relações profissionais. O processo de formação articula diversas fontes de competências, tais como: saberes formalizados, habilidade e experiência. Neste sentido, a formação inicial e continuada possuem um papel central na delimitação da profissão docente. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 38) trazem para a discussão a constatação da desprofissionalização dos professores, que são vistos como “consumidores de conhecimentos científicos produzidos por outros”, indicando a formação como um dos caminhos de profissionalizar o docente. No entanto, a profissionalização docente provoca uma revisão dos modelos formativos e das políticas de aperfeiçoamento profissional.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) identificam quatro modelos de professor e de formação ao longo da história. Segundo aqueles autores, o modelo de professor improvisado surge no século XVI, quando qualquer pessoa que soubesse ler,

escrever e contar podia ser professor. Não havia nenhuma exigência para ser professor e seu conhecimento sobre os conteúdos não eram avaliados.

De acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 56), no século seguinte, como consequência da Reforma Protestante e Contra Reforma Católica, das novas concepções sobre a infância, do aumento da frequência escola e do número de escolas provenientes, surgiu outro modelo de professor: o professor artesão, onde estes são, em geral, padres que “trabalham como artesãos, construindo suas próprias regras de trabalho, seu método de ação, criando estratégias próprias que são trocadas entre eles”. Tal modelo compreende que além dos conhecimentos dos conteúdos a serem ensinados, faz-se necessário “o conhecimento de um método e de estratégias para desenvolvê-lo” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 56). Aqueles autores indicam que a referida tradição pedagógica marcou todo o período que vai do século XVII até o século XX, e que aquele modo de ensinar ainda se encontra presente em muitas escolas brasileiras.

O outro modelo de professor indicado por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) é o professor técnico. Este surgiu no final do século XIX e início do século XX, com o movimento Escola Nova, que criticava severamente a pedagogia tradicional dos séculos anteriores. Era um movimento que propunha construir uma nova pedagogia tendo como base a racionalidade científica. Entretanto, tal modelo de profissionalidade apresentou algumas limitações – a formação do professor se apresentava descontextualizada da realidade escolar, fragmentada, caracterizada por uma dissociação entre teoria e prática. O professor era considerado um executor de programas concebidos por outros. Como o professor não consegue executar o programa de forma exata, tal como se deu no planejamento idealizado por outras pessoas, começa a surgir o “currículo oculto”.

O último modelo apresentado por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) é o modelo do professor profissional, que tem início a partir dos anos 1980, como consequência das críticas aos processos de formação de professores e da visão da profissionalização docente como uma alternativa de se realizar uma reforma educativa. Em tal modelo, a formação dos professores tem a missão de tornar o professor um profissional, que, diante dos problemas complexos e variados que a docência apresenta, esteja “capacitado para construir uma solução entre um repertório variado a partir de diversos recursos cognitivos e afetivos” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 61).

Para aqueles autores, a formação de professores no Brasil tem seguido a tendência do "Modelo Hegemônico da Formação" – fundamentado no racionalismo técnico e caracterizado pelo treinamento das habilidades, conteúdos descontextualizados da realidade, distância do objeto da profissão e evidente dicotomia teoria/prática. Neste, o professor possui um papel executor/reprodutor dos saberes produzidos por especialistas das áreas científicas. Assim, conforme Nóvoa (2011), na formação tem-se uma tendência de valorizar os conhecimentos dos "cientistas da educação" ou dos "especialistas pedagógicos" em detrimento do papel do professor e do seu conhecimento prático. Nóvoa (1992) ainda destaca que, ao legitimar a intervenção dos especialistas, as características técnicas do trabalho do professor se acentuam, o que provoca uma degradação do seu estatuto e retira-lhes uma parte considerável de sua autonomia profissional.

Nóvoa (1999) destaca que, ao longo da história, a formação dos professores tem oscilado entre os "modelos acadêmicos" e os "modelos práticos", apontando a necessidade de quebra desta dicotomia com a adoção de "modelos profissionais". Para aquele autor, tais modelos surgem da conjugação da discussão e da busca de soluções das Instituições de Ensino Superiores (IESs) e das escolas em conjunto.

Em oposição ao modelo de formação fundamentado na racionalidade técnica, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) apresentam um "Modelo Emergente de Formação" (MEF) na formação inicial profissional. Este se constituiu a partir da discussão de vários autores que consideram a profissionalização docente como ponto chave nos processos formativos e estudos sobre o "professor reflexivo", de Donald Schön, Kenneth Zeichner e Paulo Freire; o "professor investigador" de Lawrence Stenhouse; e, o "professor crítico", de Freire e de Wilfred Carr e Stephen Kemmis. O MEF se fundamenta na perspectiva do professor como profissional, cujo papel é de construtor da profissão ao considerar a reflexão, a pesquisa e a crítica como atitudes profissionais. Tais atitudes vão possibilitar ao professor a sua participação na construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa.

Assim, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 61) apontam o fato de que a profissionalização do professor envolve características objetivas e subjetivas por ser "uma forma de representar a profissão, as suas responsabilidades, a sua formação contínua, a sua relação com outros profissionais".

Diante do exposto, entende-se que a identidade profissional é construída ao longo da história de vida e profissional do professor, que vai se transformando mediante a profissionalização inicial e continuada, as interações com outros profissionais e com a cultura escolar da instituição de ensino de atuação.

3.2 Identidade

De acordo com Coutinho, Krawulski e Soares (2007), desde as últimas décadas do século XX, discutem-se as mudanças sociais, econômicas, tecnológicas e geopolíticas que têm ocorrido na sociedade. Tais transformações têm influenciado nas relações sociais e nos modos de ser das pessoas e suas formas de agir na sociedade, produzindo um cenário caracterizado pela transitoriedade, efemeridade, descontinuidade e caos. As mudanças ocorridas afetaram também o mundo do trabalho. Conseqüentemente, estas atingiram a escola, tornando-a um dos espaços sociais que reflete a sociedade. Neste sentido, é possível observar que os olhares têm se voltado para a Educação, procurando compreendê-la e ajustá-la às exigências dos novos tempos.

As discussões sobre a Educação têm seguido tendências ao longo das últimas décadas. Em relação aos anos 1970, Nóvoa (2009) aponta que havia uma preocupação com os aspectos da racionalização do ensino, seu objetivo e planejamento. Na década seguinte, o foco estava na reforma do ensino e na estruturação do currículo. Nos anos 1990, a atenção estava voltada para a organização escolar, seu funcionamento, administração e gestão. Já na virada do século, estudos apontaram os problemas das aprendizagens. Em 2005, de acordo com aquele autor, um relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ressalta que os professores deveriam ser ponto prioritário das políticas educacionais. Para Nóvoa, no início do século XXI, os professores têm sido considerados elementos insubstituíveis para a promoção da aprendizagem, construção de processos de inclusão e desenvolvimento de métodos com a utilização de novas tecnologias. Neste sentido, acredita-se que o professor é o principal elemento para a inovação educativa.

As pesquisas mais recentes sobre a Educação tem focado a atenção no professor. Conforme Nóvoa (1992), as temáticas destas podem ser divididas em três grandes fases: a busca daquilo que caracteriza um “bom” professor; a procura pelo melhor método de ensino; e, a análise do contexto real da sala de aula. Esta última teve como base o modelo processo-produto que, de acordo com Pérez Gómez (1998, p. 70), reduz a vida da sala de aula “às relações que se estabelecem entre o comportamento observável do professor/a quando ensina e o rendimento acadêmico do aluno/a”. Este tipo de pesquisa reduzia a profissão docente a “um conjunto de competências e capacidades realçando essencialmente a dimensão técnica da acção pedagógica” (NÓVOA, 1992, p. 15).

A partir da década de 1980, temáticas sobre a vida dos professores, carreiras e percursos profissionais, biografias e autobiografias docentes, e desenvolvimento pessoal dos professores, começaram a fazer parte das investigações pedagógicas. Como observa Nóvoa (2009), a prática de ensino não é uma profissão técnica, mas envolve uma “teoria da pessoalidade” inserida em uma “teoria da profissionalidade”. Para aquele autor, tal ideia significa reforçar a dimensão pessoal dentro da profissional, construindo um conhecimento pessoal, um autoconhecimento no interior do conhecimento profissional, dando-lhe o sentido de uma profissão. Assim, a pesquisa sobre as práticas de ensino incorporam a visão sobre a vida, a pessoa e a identidade do professor.

A identidade está sendo discutida em vários campos teóricos do conhecimento, a saber: Psicologia, Sociologia e Antropologia, desconsiderando a ideia da identidade única e essencial. Do ponto de vista cultural, Hall (2001) entende que, com as transformações que ocorreram no final do século XX, várias mudanças no mundo têm ocorrido, transformando as sociedades. As identidades que estabilizaram o homem moderno entraram em declínio e fizeram com que “novas” identidades surgissem. O referido processo de mudança tem produzido impacto sobre as identidades pessoais e culturais, de modo que, as “velhas identidades”, segundo aquele autor, que concebiam as pessoas como indivíduos centrados, dotados de uma identidade fixa, essencial ou permanente, estão em declínio, surgindo outras formas de identificação. Assim, o sujeito do mundo atual tem se tornado um ser fragmentado, composto de várias identidades, que são formadas e transformadas continuamente em relação às formas pelas quais é representado ou interpelado nos sistemas culturais que o rodeiam.

Para Hall (2001), como consequência da “globalização”, as identidades se multiplicaram. Uma variedade de possibilidades de novas identificações tem sido produzida. Diferentes identidades culturais – produtos de cruzamentos e misturas culturais, emergem retirando seus recursos de diferentes tradições culturais, pois não estão mais relacionadas com raízes geográficas, uma vez que fronteiras são ultrapassadas. Culturas híbridas são construídas pela “tradução” que as pessoas fazem das culturas de seus lugares de origem, a qual mantém forte vínculo, com as novas culturas a que se vêm obrigadas a negociar nos locais em que vivem. Assim, o referido processo de mudanças também está afetando a identidade pessoal, uma vez que as culturas delimitam as identificações do sujeito. A identidade não se define com o nascimento, mas é construída historicamente; é formada ao longo do tempo, por meio de processos inconscientes e permanece incompleta, “sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’” (HALL, 2006, p. 38), nas relações com os outros.

Do ponto de vista da Psicologia Social, Ciampa (2008) afirma que a identidade humana é definida – juntamente com a atividade e a consciência – como uma categoria científica central na Psicologia Social. Para aquele autor, “o indivíduo não é algo, mas sim o que faz, o fazer é sempre atividade no mundo, em relação com os outros” (CIAMPA, 2008, p. 117). Em tal relação tem-se a diferença e a igualdade, a identificação ou a negação com o outro.

Ciampa (2008) compreende a constituição da identidade como metamorfose. Em sua Tese de Doutorado, intitulada *A estória do Severino e a história da Severina*, aquele autor desenvolve a ideia que os personagens vão constituindo novas identidades ao se relacionar com outras pessoas em situações e lugares diferentes. Nas trajetórias de vida dos personagens, estes apresentam intencionalidades, fazem escolhas, mas suas atividades só adquirem sentido quando começam a tomar consciência de si mesmos e de seus atos.

Ciampa (2008, p. 243) afirma que a identidade humana é um processo de “metamorfose” que “descreve a constituição de uma identidade, que representa a pessoa e a engendra”. Tal processo envolve uma permanente formação e transformação do sujeito humano, a partir dos seus dados pessoais, sua história de vida e as atribuições que lhe são conferidas por si e pelos outros. Logo, a identidade da pessoa é construída socialmente.

Pelo viés da Sociologia, Dubar (2005) também entende que não existe uma identidade “essencial”. Nas palavras daquele autor, “todas as identidades são denominações relativas a uma época histórica e a um tipo de contexto social” (DUBAR, 2005, prefácio); ou seja, as identidades são construções sociais por ações individuais e coletivas em um processo histórico e em um contexto simbólico.

O argumento de Dubar (2005, prefácio) é que a identidade se relaciona estritamente com a socialização, em um “processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais aprende a tornar-se ator”). Assim, as identidades do ator estão vinculadas à sua trajetória pessoal e social, podendo assumir formas diversas, denominadas de “forma identitária”.

O conceito de forma identitária utilizado por Dubar (2005) articula os sentidos dos termos “socialização” e “identidade”, que resultam na concepção do ator que se define pela estrutura de sua ação (as identidades para os outros) e pela história de sua formação (as identidades para si). Aquele autor entende que, ao incorporar maneiras de ser e agir de um grupo, suas concepções e crenças, interiorizando valores, normas e disposições do grupo, é que o indivíduo se torna um ser socialmente identificável. Pois, cada indivíduo interioriza tais maneiras de ser e agir, confrontando o aprendido com o reconhecimento de si pelos outros. Assim, é na interação com o outro que se dá o reconhecimento recíproco: o indivíduo reconhece que sua identidade só é possível por causa da identidade do outro que a reconhece. Assim, Dubar (2005) entende que a concepção básica de identidade do eu é a identidade do universal e do singular, em que cada indivíduo pertence à espécie humana e ao mesmo tempo pertence a si mesmo.

É por meio da interação com os outros, com sucessivas socializações, que Dubar (2005) explica a construção das identidades sociais. Aquele autor se apoia nas ideias de George Hebert Mead ao considerar a “socialização como construção progressiva da comunicação do Si-mesmo como membro de uma comunidade, participando ativamente de sua existência e, portanto de transformação” (DUBAR, 2005, p. 116). Assim, o indivíduo não é um membro passivo que interioriza as maneiras de ser e agir do grupo, mas sim, um ator que tem papel ativo e reconhecido pelo grupo.

De acordo com Dubar (2005), a socialização também constitui a relação identidade para si-identidade para o outro, a partir de uma visão psicanalítica. Em suas palavras, “a identidade de si e a identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática” (DUBAR, 2005, p. 135), de modo que o indivíduo não sabe quem ele é, senão pelo olhar do outro. Tal relação é construída e reconstruída marcada pela incerteza, pois não é possível ter certeza se a identidade que o indivíduo tem de si coincide com a identidade que o outro lhe concede. Neste sentido, aquele autor incorpora a dimensão subjetiva, vivida e psíquica no centro da análise sociológica ao entender que a identidade é o “resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136).

Para Dubar (2005), a identidade social resulta da articulação da dualidade da identidade para si e identidade para os outros. Tal dualidade apresenta categorias de identificação denominada de atos de atribuição, que se referem à identidade para o outro, e atos de pertencimento, que exprimem a identidade para si. No entanto, “a identidade predicativa de si”, ou seja, o que uma pessoa pensa de si pode corresponder ou não com as identidades atribuídas pelos outros. Porque é “pela e na atividade com os outros [...] que um indivíduo é identificado e levado a endossar ou a recusar as identificações que recebe dos outros e das instituições” (DUBAR, 2005, p. 138).

A partir da referida situação, Dubar (2005, p. 139) aponta a existência de dois processos identitários heterogêneos, a saber: a) a identidade social “virtual”, que concerne “à atribuição da identidade pelas instituições e pelos agentes que estão em interação direta com os indivíduos”, resultante de relações de força e legitimidade que se impõem coletivamente aos atores implicados, no interior de sistemas de ação; e, b) a identidade social “real”, que tange “à interiorização ativa, à incorporação da identidade pelos próprios indivíduos”, construída no interior das trajetórias sociais como “a história que eles se contam sobre quem são” que é legitimada para si mesmo e para grupo de referência. A construção das identidades resulta de estratégias identitárias que buscam reduzir as distâncias entre as referidas identidades. Assim, a identidade social é marcada pela dualidade, pois “a

identidade de uma pessoa não é feita, no entanto não podemos prescindir dos outros para forjar nossa própria identidade” (DUBAR, 2005, p. 143).

Vale destacar o que aponta Ciampa (2008), ao afirmar que o ser social é um ser posto. A identidade é vista como representação, mas também como o próprio processo de produção de identificação. Aquele autor explica que a pessoa age de acordo com suas “predicações” e deve ser tratado como tal. Ao se tornar suas “predicações”, tem-se uma interiorização da personagem que lhe é atribuída. A posição do sujeito o identifica discriminando-o como dotado de certos atributos, de predicações, que oferta àquele sujeito uma identidade atemporal. Aquele autor exemplifica tal ideia apontando o fato de que antes de nascer, a criança é representada como filha de alguém. Posteriormente, tal representação será interiorizada e fará a composição de sua identidade à medida que as relações, às quais a criança estiver envolvida, concretizem a representação por meio de comportamentos que reforcem sua conduta como filha. Ainda quando adulta, a identificação pressuposta comporá seu “ser-posto”, identificando-o de certos atributos, predicações que comporão uma identidade atemporal, caracterizada por um ser idêntico a si mesmo na sua permanência e estabilidade. A identidade atemporal pode ser exemplificada por Ciampa (2008, p. 164), conforme se segue:

[...] se sou professor, é porque me *tornei* professor; daí dizemos: **como sou professor**, então dou aulas, embora o correto deve ser: *como dou aulas*, então continuo professor. Se me identifico (e sou identificado) assim, tenho a identidade de professor dada, como uma posição [...] (grifo do autor).

Para Dubar (2005), a construção das identidades se dá pelo processo biográfico e pelo processo relacional desde criança. É nas relações com a família, e depois, com os colegas na escola, que a criança forma sua primeira construção de identidade social. Posteriormente, com a saída da escola e a confrontação com o mercado de trabalho é que o indivíduo construirá outra identidade social: a identidade profissional.

A identidade, no sentido dado por Dubar (2005), remete a um processo de representação construído ao longo da vida, associando-se, assim, a identidade e socialização, na medida em que a identidade é o produto de sucessivas socializações. Aquele autor constrói seu conceito de identidade profissional a partir de grupos tradicionalmente reconhecidos como profissionais. A identidade

profissional é desenvolvida, então, a partir de uma parcela de identidade social de um indivíduo, por meio das formas identitárias profissionais, que são constituídas nas relações sociais e de trabalho.

Para Dubar (2005), é na confrontação com o mercado de trabalho que se dá a identificação das competências dos indivíduos pelos outros, de seus *status* e de sua possível carreira, a construção *de per se* de seu projeto, de suas aspirações e de sua possível identidade. Pois, a construção de uma identidade profissional envolve uma identidade no trabalho, além da projeção de si para o futuro, por meio de escolhas na trajetória de emprego e formação. A primeira identidade profissional tem muitas chances de ser provisória, uma vez que será frequentemente confrontada com as transformações tecnológicas, organizacionais e de gestão de emprego das empresas e da administração pública. Tal pensamento remete àquilo preconizado por Hall (2006), ao afirmar que as identidades são transitórias.

A identidade profissional pode ser entendida como resultado de um processo de socialização profissional que se inicia com a formação e se consolida com a atuação profissional. Dubar (2005), citando o artigo *Men and Their Work*, de Everett Cherrington Hughes, aponta que a socialização profissional implica na iniciação à cultura profissional em relação a uma conversão do indivíduo a uma nova identidade. Tal modelo possui três mecanismos, a saber: o primeiro, se relaciona com a imersão na cultura profissional. A “passagem através do espelho” instaura uma identificação progressiva com a função, o que provoca uma crise e dilemas que só podem se dissipar quando o profissional fizer

[...] uma renúncia voluntária aos estereótipos profissionais concernentes à natureza das tarefas (*tasks, skills*), à concepção da função, à antecipação das carreiras e à imagem de si, que constituem, segundo o autor [Hughes], os quatro elementos básicos da identidade profissional (DUBAR, 2005, p. 182).

Outro mecanismo da socialização implica no fato do profissional se instalar entre o modelo ideal e o modelo prático da profissão, entre sua imagem simbólica e suas tarefas da prática cotidiana.

Modelos profissionais podem ser caracterizados pela qualificação dos empregos e pela qualificação dos indivíduos que vão corresponder às competências requeridas pelo empregador e às competências adquiridas pelos trabalhadores. Em conformidade com a literatura da Sociologia das Profissões, Dubar (2005) aponta

quatro modelos de identidade profissional que se relacionarão com as categorias de empregos e formação do assalariado. Estes serão considerados a partir de “espaços” de identificação com o cargo, função, formação e empresa. São nos espaços de identificação que os indivíduos interiorizarão a cultura profissional das instituições como uma forma de “lealdade” com a empresa e os “outros significativos” – as normas ideais e formais transmitidas pela formação e as normas práticas informais consolidadas pela experiência do trabalho

De acordo com Dubar (2005, p. 207), no modelo operário, a identificação se dá com o cargo, que é “um conjunto de tarefas (prescritas), de resultados (previstos) e de meios (atribuídos)”. O indivíduo aprende seus conhecimentos por meio da “formação *in loco*”, pois é no local de trabalho que o indivíduo adquire “a capacidade para produzir resultados, proveniente da experiência e do domínio da atividade do trabalho” (DUBAR, 2005, p. 207). A identificação do indivíduo se vincula com a do seu grupo de trabalho ao constituir uma “comunidade profissional”, com sua linguagem particular, suas normas informais, suas alegrias e seus sofrimentos profundamente interiorizados” (DUBAR, 2005, p. 208). Neste sentido,

Os operários por ofício utilizam o capital e o equipamento do proprietário, empregam algum de seus ajudantes, em geral não especializados (às vezes os filhos ou os pais), e supervisionam a maneira como o trabalho é realizado, reservando para si as tarefas mais delicadas. Sua ‘qualificação’ é complexa e repousa no domínio de saberes profissionais adquiridos por experiência e aprendizagem (DUBAR, 2005, p. 198).

O modelo do oficial implica na identificação do indivíduo com o *status* de uma função “habilitada” por uma formação profissional inicial e contínua. Esta última constitui uma condição para exercer as funções de carreiras de tipo burocrático organizadas hierarquicamente. A identificação do indivíduo se vincula a seu *status*, ou seja, “à comunidade daqueles que podem cumprir as mesmas carreiras” (DUBAR, 2005, p. 209).

Outro modelo apresentado por Dubar (2005, p. 209) volta-se para a questão física, ou seja, se caracteriza pela valorização da formação pela “especialidade” que compreende “a competência especializada adquirida por meio de formação básica e das habilidades adquiridas mediante os aprendizados cumulativos”. Em tal modelo, a identificação do indivíduo se relaciona com a busca pelo reconhecimento de seus pares, cujo engajamento profissional está condicionado àquele reconhecimento

apoiado na concepção de “vocação”. O “mundo vivido no trabalho [...] mobiliza a personalidade individual e a identidade social do sujeito, cristaliza suas esperanças e sua imagem se Si, engaja sua definição e reconhecimentos sociais” (DUBAR, 2005, p. 187). Os “‘profissionais por ofício’ obtêm seu poder de sua relação com o saber (técnico e especializado), e sua legitimidade de sua posição individual e coletiva na organização e no mercado de trabalho” (DUBAR, 2005, p. 199).

O quarto espaço de identificação se constitui no modelo de empresa cuja identificação do sujeito implica na “lealdade” com a instituição que trabalha. Não se pode separar a identificação com o cargo da identificação com a empresa. De acordo com Dubar (2005), tem-se na literatura da Sociologia mais tipologias de “modelos profissionais”. Entretanto, vale destacar que estas são variantes dos quatro modelos anteriores.

Aquele autor ainda afirma que cada um dos modelos supramencionados implica em um sistema de relações profissionais, que envolve a construção, reprodução e transformação das qualificações. Pois, cada modelo exige sujeitos diferentes com profissões construídas na articulação de três processos, a saber: da formação inicial e continuada, da construção e evolução dos empregos e do reconhecimento das competências.

A identidade profissional é, para Dubar (2005), compreendida como formas identitárias pelas quais os sujeitos expressam sua interação no espaço de atuação profissional – espaço construído pelos sujeitos e que possibilitará a busca pelo reconhecimento social através de sua profissionalização.

3.3 Identidade profissional docente

Para Nóvoa (1992), o professor se torna profissional devido a um conjunto de vontades, gostos, experiências e acasos, que consolidam gestos, rotinas e comportamentos que são construídos por meio de um processo identitário complexo. Aquele autor argumenta que a identidade do professor é construída por lutas e conflitos que resultarão em maneiras de ser e estar na profissão – o que cada profissional sente e relata na profissão.

Nóvoa (1992) entende que o processo identitário do professor é fundamentado em três dimensões, a saber: adesão, ação e consciência. O professor precisa aceitar princípios e valores, apoiar projetos que invistam positivamente nas potencialidades dos alunos. Para escolher a melhor maneira de agir, tal profissional se apoia tanto em questões profissionais e pessoais, buscando técnicas e métodos que sejam mais parecidos com a sua personalidade, uma vez que o resultado da referida escolha influenciará na satisfação ou insatisfação do seu trabalho em sala de aula. A ação de mudança e a inovação pedagógica resultarão no processo de autoconsciência do professor – a reflexão sobre a própria ação. Por meio das três dimensões, suas dimensões pessoais e profissionais influenciam em suas decisões, ações e reflexões; ou seja, um processo longo e complexo.

O conceito de identidade docente é entendido por Marcelo (2009) como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade profissional do professor se dá durante a vida em um processo evolutivo intersubjetivo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. Tal conceito surge como resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio entre a própria imagem do professor e os vários papéis que sentem que devem desempenhar.

Em concordância com as ideias de Douwe Beijaard, Paulien Meijer e Nico Verloop, Marcelo (2009) aponta algumas características da identidade profissional docente. Para aquele autor, tal conceito relaciona-se a um processo de interpretação e reinterpretação de experiências ao longo da vida que envolve tanto a pessoa como o contexto. A identidade profissional docente é constituída por “subidentidades” que estão mais ou menos relacionadas entre si; é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos.

De acordo com Marcelo Garcia (2010, p. 12), a construção da identidade profissional docente começa ser construída bem antes da formação inicial, pois “a docência é a única das profissões nas quais os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia”. Ao relatar uma pesquisa desenvolvida na década de 1970, aquele autor aponta que os professores desenvolviam padrões mentais e crenças sobre o ensino mediante as observações que experimentam como estudantes. Neste sentido, a identidade docente vai se configurando de forma paulatina e pouco reflexiva por meio de uma aprendizagem

informal. Logo, os futuros docentes incorporam modelos profissionais com os quais vão se identificando pouco a pouco ao longo da vida pessoal e profissional.

Marcelo Garcia (2010) afirma que a forma como um indivíduo conhece uma determinada disciplina ou área curricular influencia o modo como depois a ensina. Tal conhecimento compõe sua profissionalidade. Entretanto, outros conhecimentos são necessários para ensinar.

O conhecimento do conteúdo parece ser um sinal de identidade e de reconhecimento social. Mas, para ensinar, bem sabemos que o conhecimento da matéria não é um indicador suficiente da qualidade do ensino. Existem outros tipos de conhecimentos que também são importantes: o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo e também de como se ensina (MARCELO GARCIA, 2010, p. 15).

Para Marcelo Garcia (2010, p. 15), a identidade profissional é construída pelo conhecimento que os professores adquirem na prática, na reflexão sobre a prática, na indagação prática e na narrativa de tal prática; é um conhecimento prático que “está situado na ação, nas decisões e nos juízos feitos pelos professores”; é conhecimento “adquirido mediante a experiência e a deliberação [...] que se constrói coletivamente dentro de comunidades locais, formadas por professores trabalhando em projetos de desenvolvimento da escola, de formação ou de pesquisa colaborativa”.

Conforme Marcelo (2009, p. 114), a identidade profissional contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho dos docentes, e é um fator importante para que se tornem bons professores”.

Em outro artigo, Marcelo Garcia (2010) afirma que a realização de objetivos previstos de aprendizagem e de formação dos alunos se configura como uma das experiências mais positivas e gratificantes da profissão. Assim, muitos docentes definem sua identidade a partir de uma visão vocacional, entendida como um dos pilares que sustenta o êxito na profissão.

Diante do exposto, é possível concordar com o preconizado por Marcelo Garcia (2010, p. 17), conforme se segue:

[...] a construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional. Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente.

4 METODOLOGIA

4.1 Abordagem qualitativa

O presente estudo teve por orientação a abordagem qualitativa, caracterizada pela subjetividade e pelo caráter interpretativo da pesquisa, aonde a visão do pesquisador e suas questões conduzem a investigação. Neste contexto, a investigação ocorre em ambientes naturais sem que o pesquisador interfira ou manipule nos/os dados que são obtidos por meio da interação do pesquisador com o objeto de estudo em um determinado contexto.

Uma pesquisa qualitativa em Educação pode assumir muitas formas, podendo ser conduzida em múltiplos contextos. Bogdan e Biklen (1994) indicam que a investigação qualitativa apresentam algumas características que não precisam estar presentes em todas as pesquisas. Assim como os autores Freire (2010) e Bressler (2000), Bogdan e Biklen (1994) compreendem que o investigador é o elemento principal da pesquisa. Pois, é “o olhar do pesquisador e a natureza das indagações que ele formula que direcionam a pesquisa” (FREIRE, 2000, p. 15). Segundo Bresler (2000), o pesquisador descreve o que vê com uma visão holística, levando em consideração o contexto e a situação existente, ofertando uma explicação detalhada acerca do caso.

Para Bogdan e Biklen (1994), outra característica da investigação qualitativa é seu caráter descritivo. De acordo com aqueles autores, os dados obtidos descrevem, em forma de palavras ou imagens, o objeto de estudo mediante transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais.

A compreensão e interpretação da realidade são outras características da abordagem qualitativa. Stake (2011, p. 25) afirma que o estudo qualitativo “fixa-se nos significados das relações humanas a partir de diferentes pontos de vista”. Já Bresler (2000, p. 7) aponta que a pesquisa qualitativa

[...] interessa-se pelos diferentes significados que as ações e os acontecimentos têm para os diferentes participantes, assim como pelos seus pontos de referência, pelos seus valores, tendo em conta as presumíveis intenções daqueles que estão a ser observados.

Na pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) indicam que o maior interesse dos investigadores está mais no processo da pesquisa do que nos resultados ou produtos obtidos. Aqueles autores afirmam que, neste âmbito, os pesquisadores tendem a analisar os dados de forma indutiva; os pesquisadores não buscam confirmar hipóteses, pois, “as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram construídos se vão agrupando” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Outra característica apontada por aqueles autores é a importância do significado dos dados. Nesse tipo de abordagem, os investigadores estão interessados no modo como as pessoas dão sentido às suas vidas e às suas profissões.

Entendo que a abordagem qualitativa confere à pesquisa uma visão mais esclarecedora do objeto de estudo, pois exige que este seja descrito em detalhes. A busca do pesquisador pela compreensão que as pessoas dão às suas vidas faz com que tal abordagem torne visível a “dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível ao observador externo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

A pesquisa em questão também se caracteriza por ser um estudo qualitativo, uma vez que os dados são coletados no ambiente natural – no caso, as Escolas Parque (EPs), em especial, nas salas onde ocorrem as aulas de música, nas reuniões onde são discutidas e planejadas as aulas. O caráter descritivo é outra característica da pesquisa, cujos dados são obtidos por meio de palavras das transcrições das entrevistas com os professores, de notas de campo das observações realizadas de reuniões e aulas e de documentos referentes às aulas de músicas que ocorrem naquelas escolas.

A pesquisa, segundo Gil (2011, p. 26), é “um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”. Por meio do referido processo são obtidos novos conhecimentos mediante o emprego de procedimentos científicos. Para Michel (2005, p. 31), a pesquisa é uma “atividade básica da ciência” que tem como propósito explorar, descrever e explicar o mundo físico para melhor entendê-lo nos seus princípios e funcionamentos, descrevendo os fatos para analisá-lo e interpretá-lo. De acordo com seu objetivo, uma pesquisa pode ser classificada como exploratória, descritiva e explicativa (ANDRADE, 2005; GIL, 2011; MICHEL, 2005).

Para Black e Champion (1976), Gil (2011), Gressler (1983) e Triviños (1987), a pesquisa descritiva geralmente ocorre quando o pesquisador pretende descrever fatos e fenômenos de uma determinada realidade, e características de uma amostra ou população. Ary, Jacobson e Razavish (1972) e Cook e Kenneth (1975) compreendem que a pesquisa descritiva serve para a obtenção de informações relacionadas à situação atual de um fenômeno, envolvendo dados que descrevem basicamente a forma como se dá uma determinada situação. Tais dados, de acordo com Cook e Kenneth (1975), possibilitam que o pesquisador obtenha uma imagem presente, que serve de base para uma crítica ou tomada de decisão a respeito de uma situação específica.

O objetivo da pesquisa descritiva, para Michel (2005, p. 36), é “analisar, com a maior precisão possível, fatos ou fenômenos em sua natureza e características, procurando observar, registrar e analisar suas relações, conexões e interferências”. De acordo com aquela autora, os fatos e fenômenos devem ser coletados em seu ambiente natural e serão descritos e analisados “à luz das influências que o ambiente exerce sobre eles” (MICHEL, 2005, p. 36).

Além da descrição dos fenômenos existentes, situações presentes e eventos, fatos e características existentes em uma determinada população ou área de interesse, Gressler (1983) entende que o referido tipo de pesquisa não pretende explicar relações ou testar hipóteses. Pois, de acordo com aquela autora, a pesquisa descritiva pode ter como finalidade “identificar problemas e justificar condições, comparar e avaliar o que os outros estão desenvolvendo em situações e problemas similares, visando aclarar situações para futuros planos e decisões” (GRESSLER, 1983, p. 28).

Alguns autores consideram que a pesquisa descritiva difere de outros tipos de pesquisa, como, por exemplo, a exploratória e o estudo de caso. A distinção entre a pesquisa descritiva e a exploratória se dá pelo fato de que o estudo exploratório é indicado nos casos onde o pesquisador possui poucos conhecimentos acumulados e sistematizados sobre uma determinada temática. Cervo *et al.* (2007) recomendam o estudo exploratório quando há pouco conhecimento sobre o problema a ser estudado. Quando o pesquisador busca ter um maior esclarecimento sobre o assunto ou construir questões para conduzir uma pesquisa mais ampla, Gil (2011) indica a necessidade da pesquisa exploratória, pois, o tema escolhido para a pesquisa é muito genérico, tornando-se necessário seu esclarecimento e

delimitação. A pesquisa descritiva distingue-se do estudo de caso, segundo Gressler (1983), porque a investigação descritiva envolve o estudo de um grande número de elementos e de poucas variáveis, enquanto que o estudo de caso estuda poucos elementos e aprofunda o número de variáveis.

Em concordância com as características apresentadas por aqueles autores, o presente estudo se configura como uma pesquisa descritiva, uma vez que busca descrever fatos e características existentes na realidade das oficinas de instrumentos das EPs, que permitem a construção de um conhecimento aprofundado a respeito desta situação particular que ocorre em Brasília.

A pesquisa em questão também se caracteriza por ser descritiva, porque se tem a ocupação de vários elementos, aspectos e dimensões que envolvem as oficinas de instrumentos das EPs, dando uma visão ampla e atual sobre o que é e como ocorrem as aulas de instrumentos naquelas escolas. A imagem da situação presente nas oficinas também permite ao pesquisador, conforme Cook e Kenneth (1975), as condições para fazer uma análise ou tomada de decisão sobre as aulas que se dão nas oficinas.

4.2 A entrada no campo

No segundo semestre do ano letivo de 2012, entrei em contato com as cinco EPs, a fim de levantar o número de professores que atuavam em Oficinas de Instrumentos ali existentes. Na época em questão, pude constatar que havia dez professores atuando nas oficinas de instrumento em três das EPs contactadas. Aqueles professores ofereciam oficinas de instrumentos incluindo flauta doce, violão, flauta, percussão e teclado, onde três eram professores de violão. Inicialmente, a pesquisa focava somente os professores de violão em duas das escolas. Convidei os professores para participarem da pesquisa e eles aceitaram prontamente.

Antes de iniciar as pesquisas em escolas da Rede Pública do Distrito Federal, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) exige que o pesquisador faça um pedido de “Autorização para realização de pesquisa” junto à Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) – órgão que tem como função, entre outras, analisar se as pesquisas estão de acordo com as normas da referida Secretaria. Portanto, fui à SEDF, na EAPE, e pedi autorização para fazer a pesquisa nas duas EPs que possuíam oficinas de violão. Para manter o anonimato

dos professores e das escolas, estas serão denominadas de EP1 e EP2. Em dezembro de 2012, o pedido de autorização foi deferido.

No final de janeiro, fui à Coordenação Regional de Ensino (CRE) a qual as EPs são vinculadas e, em seguida, às escolas entregar uma cópia da “Autorização para realização de pesquisa” – documento redigido pela EAPE. Naquele momento, conversei com a supervisora e do diretor da escola EP1 e com a diretora da EP2 que fariam parte da pesquisa. Na conversa inicial com os gestores das escolas, fiquei sabendo quais dias seriam oferecidas as Oficinas de Instrumentos.

No início do ano letivo de 2013, constatei que os professores da EP2 estavam indecisos se iriam ou não oferecer as oficinas, e que, inicialmente, somente uma professora da EP1 iria oferecer a Oficina de Violão para os alunos. Na EP2, o professor que atuava nas Oficinas de Violão ofereceria aulas de flauta doce naquele ano letivo. Embora houvesse dezessete professores de música nas duas escolas contactadas, a princípio, somente três iriam oferecer oficinas de instrumentos. Posteriormente, outros professores resolveram ofertar as oficinas de instrumentos. Todos os cinco professores que ofereceram oficinas de instrumentos nas EP1 e EP2 foram convidados e aceitaram participar da pesquisa.

Diante do referido quadro, considerei ampliar a pesquisa para as oficinas de outros instrumentos, a fim de que a identidade da professora pudesse ser resguardada. Mas também, porque o estudo de somente uma professora não se caracterizaria como pesquisa descritiva, com o objetivo de analisar as características daquele grupo de professores de instrumentos nas EPs. Inicialmente, convidei duas professoras de flauta doce e violão da EP1 e o professor de flauta da EP2, que aceitaram participar da pesquisa, e também uma professora de teclado e outra de violão. Assim, cinco sujeitos participaram da pesquisa, a saber: duas professoras da EP1 (flauta doce e violão) e três professores da EP2 (flauta doce, teclado e violão).

Bogdan e Biklen (1994) indicam que as identidades dos sujeitos que participam da pesquisa devem ser protegidas. Neste sentido, para manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa, nos registros das observações e nas transcrições das primeiras entrevistas, dei um nome fictício para cada um deles. Quando fui realizar a segunda entrevista, perguntei a cada professor, separadamente, se eles aprovavam ou queriam mudar o nome que eu havia dado para eles. Nenhum deles se opuseram ao nome estipulado para cada um deles. Dessa forma os nomes dos professores que participaram foram mantidos em sigilo.

Dessa forma, os nomes que aparecem nessa pesquisa são fictícios para que pudessem preservar o anonimato dos participantes.

4.2.1 Os professores participantes

4.2.1.1 Professora Andreia – violão da EP2

A professora Andreia pertence a uma família em que seus avós paternos, pai, tias e marido de uma das tias são músicos profissionais e, ou professores de música. Com exceção do seu pai e do marido da tia, todos são músicos e, ou professores de música erudita. Andreia teve suas primeiras aulas de música na Escola de Música de Brasília, onde ficou por pouco tempo. Ainda criança trabalhou em coro infantil cantando *jingles*. Por volta de 12 anos começou a estudar violão com um professor de Brasília, chamado professor Everaldo Pinheiro. Aos 17 anos entrou para uma orquestra de violões, onde tocou por dois anos. Apesar de seu envolvimento com a música, a sua formação superior de é em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Visuais de uma faculdade particular de Arte de Brasília: a Faculdade de Artes Dulcina de Moraes (Fadm).

Andreia ainda não é professora efetiva da SEDF; tem trabalhado na referida Secretaria como contrato temporário nos últimos dois anos. Em 2012, trabalhou com ensino de Artes Visuais. E neste ano, trabalha com ensino de música na EP2. A professora tem pouca experiência com aulas de música. O trabalho na EP é a sua segunda experiência com ensino de música. Há quatro anos, teve uma experiência durante seis meses no Serviço Social da Indústria (SESI) do Distrito Federal. Na EP2, somente recebe alunos de 1º ao 5º anos/séries do Ensino Fundamental. Com os alunos de 1º ao 3º anos, a professora trabalha com a musicalização e com alunos de 4º e 5º anos com Oficinas de Violão.

4.2.1.2 Professora Elis – violão da EP1

A professora Elis obteve suas primeiras experiências musicais quando era adolescente, tendo aulas de violão comum com professor particular. Iniciou o curso de Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música na Universidade de Brasília (UnB); pouco tempo depois, se casou e precisou transferir seu curso para

uma faculdade em Fortaleza, Ceará, onde concluiu a Licenciatura em Música. A professora tem participado de vários cursos de formação continuada, como, por exemplo, de instrumentação coral, violão, poética do lixo.

Elis tem 26 anos de experiência atuando como professora de música, dos quais são 18 anos na SEDF, sempre em EPs de Brasília, além de cinco anos em uma escola particular de ensino regular e três no conservatório de música Alberto Nepomuceno, na capital cearense. Naquele conservatório, dava aulas de *Instrumental Orff* e Canto Coral. Na escola particular, atuava com musicalização dos alunos. Na EP, atua em sala de aula com alunos do Ensino Fundamental – Séries Iniciais e Finais, com aulas de musicalização para os alunos das Séries Iniciais e oficinas de violão e de percussão com os alunos das Séries Finais do Ensino Fundamental, além de, eventualmente, dar aulas de flauta doce.

4.2.1.3 Professora Leila – teclado da EP2

A professora Leila é Bacharel em piano e licenciada em Educação Artística com habilitação em Música pela Universidade Federal do Pará (UFPA). A professora Leila fez cursos de formação continuada em curso de extensão da UnB de ensino de teclado em grupo. Também fez curso de musicalização infantil com uma professora no Centro de Ensino Profissionalizante Escola de Música de Brasília (CEP-BEM).

Ainda na faculdade, começou a lecionar piano em escola particular. Quando veio para Brasília, fez concurso para professora de música da SEDF e atuou durante um ano em uma Escola Classe (EC) em Brazlândia, uma Região Administrativa (RA) do Distrito Federal. Depois daquele período, foi removida para uma EP de Brasília, onde está há 14 anos.

Na EP, a professora trabalha com alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com atuação em oficinas para a Comunidade com a musicalização de alunos de uma turma de alfabetização da Educação Infantil e com oficinas de teclado com grupo de Terceira Idade. Em 2013, trabalhou com Oficinas de Teclado com algumas turmas de 4º e 5º anos das Séries Iniciais. E com as outras turmas de 4º e 5º anos e as de 1º ao 3º ano, trabalhou com aulas de musicalização, utilizando o canto e brinquedos cantados.

4.2.1.4 Professor Raphael – flauta doce da EP2

O professor Raphael iniciou seus estudos em casa, com seu pai, que era sanfoneiro e também tocava violão e cavaquinho. Segundo Raphael, à noite, quando seu pai chegava do trabalho, ensinava os sete filhos a tocar e ensaiava os filhos para tocar forró, choro e samba nas rodas que aconteciam em sua casa nos finais de semana. Nessas rodas, seu pai tocava com amigos e seus irmãos mais velhos. Quando a família veio para Brasília, Raphael tocava em barzinho em grupos de samba e de um grupo de choro que era formado juntamente com seus irmãos.

Sua formação superior foi na Fadm, em Brasília, Distrito Federal, onde concluiu o curso de licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas. Ali obteve uma formação mais voltada para as Artes Visuais e o Teatro. Estudou em uma escola de música de Brasília voltada para o ensino de choro: Escola de Choro Raphael Rabello. Na referida escola, teve aulas com o professor Alencar Sete Cordas – músico e professor reconhecido na cena musical brasileira. Estudou no CEP-EMB por um breve período e teve aulas de violão com alguns professores particulares da cidade.

Raphael tem experiência de 32 anos com ensino de instrumento. Sua atuação começou aos 20 anos, quando ensinava violão e flauta doce como professor particular. Entrou para a SEDF há 20 anos, sempre atuando como professor de música em EPs de Brasília.

4.2.1.5 Professora Odete – flauta doce da EP2

A professora Odete iniciou seus estudos em 1989 na CEP-EMB, onde estudou durante quatro anos. Ali foi o ponto de partida para seus estudos de flauta transversal. Continuou seus estudos na UnB, onde ingressou no curso de bacharelado em flauta, mas acabou transferindo seu curso para a licenciatura, deixando de concluir o bacharelado faltando algumas matérias. Durante o curso de Música na UnB, ingressou na carreira Magistério da SEDF, atuando como professora de Geografia. Também trabalhou na Secretaria de Cultura do Distrito Federal, como agente cultural.

Odete tem 14 anos de experiência como docente de educação musical, dos quais 11 anos são como professora de EP. Em 1999, iniciou sua carreira como professora de música da SEDF, na Escola da Natureza, onde atuou até 2002. No ano seguinte, começou seus trabalhos em uma EP, estando ali até a presente data. Embora a professora Odete prefira trabalhar com alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na EP onde atua, ensina música para alunos de 1º ao 9º anos. Com os alunos de 1º ano, gosta de fazer atividades de canto. Com os de 2º e 3º anos, gosta de trabalhar canto e bandinha rítmica. E com os alunos de 4º ano até os de 9º ano, trabalha com ensino de flauta doce.

A professora participou de um grupo de choro. Até o ano passado, era integrante de um *Confort* de flautas doce com algumas professoras da SEDF e alunos da CEP-EMB, que parou suas atividades no meio do ano de 2012, por causa da dificuldade em conciliar um horário de ensaios comum entre os seus integrantes.

Os professores que participaram do presente estudo apresentam particularidades em suas experiências musicais e profissionais, trajetória de formação musical e tempo de atuação em EP. A maioria dos professores atua como professores de instrumentos há mais de 14 anos. São professores com formações diversas, tais como: Licenciatura em Educação Musical, Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música, Educação Artística com habilitação em Artes Visuais e Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas. Mesmo com outras licenciaturas, alguns dos profissionais entrevistados ocupam atualmente as vagas de música e ensinam instrumentos musicais nas EP, como exemplificado no quadro a seguir.

Quadro 1 – Formação, instrumento e tempo de atuação.

Professor(a)	Formação	Instrumento(s) que leciona	Tempo de atuação na Escola Parque
Andreia	Educação Artística com habilitação em Artes Visuais	Violão	6 meses
Elis	Licenciatura em Música	Violão Flauta Doce Percussão	18 anos
Leila	Educação Artística com habilitação em Música	Teclado	14 anos
Raphael	Educação Artística com habilitação em Cênicas	Flauta Doce Violão	20 anos
Odete	Educação Artística com habilitação em Música	Flauta Doce Instrumental Orff	14 anos

Fonte: Da autora.

4.3 Técnicas de coleta de dados

As técnicas de coleta de dados utilizadas para responder às questões e atingir os objetivos propostos desta pesquisa foram a observação e a entrevista semiestruturada.

4.3.1 Observação

A observação é um método de investigação que permite um contato mais próximo com a situação estudada. Para Laville e Dionne (1999), a observação é um olhar atento dirigido pelas questões de pesquisa. Ampliando o conceito daqueles autores, é possível compreender que a referida técnica de coleta de dados é orientada também pelos objetivos do estudo.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que os investigadores que utilizam a observação como técnica de coleta de dados focam seus estudos em um local específico dentro da organização, um grupo de pessoas ou uma atividade da escola. Mas podem ocorrer estudos que foquem em uma combinação dos aspectos supramencionados e, em geral, incluem um tratamento histórico do ambiente.

Alguns autores indicam que a observação apresenta uma série de vantagens. Para Lüdke e André (1986), a técnica permite que o observador registre o comportamento dos sujeitos no ato e no momento de sua ocorrência. A técnica da observação também possibilita a realização de estudos mais aprofundados sobre os indivíduos, podendo ser desenvolvida durante o tempo que for necessário. De acordo com aquelas autoras, o contato pessoal e estreito do observador promove um excelente teste de verificação da ocorrência do fenômeno pesquisado, aumenta as possibilidades de que se alcance as perspectivas dos sujeitos e fomenta o surgimento de novos aspectos da situação que podem ser revelados. Além disso, para compreender e interpretar a situação, o observador pode lançar mão de suas experiências e conhecimentos pessoais.

Algumas desvantagens da observação são apontadas por Lüdke e André (1986) e Vianna (2007). Para aqueles autores, a referida técnica pode ocasionar algumas mudanças no ambiente ou no comportamento das pessoas que estão sendo observadas. Outro ponto que desfavorece o método é que este tem por base a interpretação pessoal do observador, ou seja, existe a possibilidade de um grande envolvimento por parte do pesquisador e, de certo modo, que tal ação afete a percepção da situação pesquisada, ocasionando a perda da objetividade. Na observação em ambiente natural, o observador não tem controle sobre algumas variáveis que são irrelevantes para a situação pesquisada, o que pode afetar os dados. Os dados podem ser difíceis de sistematizar e categorizar. Pode haver crises e confrontos entre o observador e o observado (VIANNA, 2007). Apesar dos possíveis problemas, optei por esta técnica de coleta de dados por considerar que os dados obtidos pela observação dos comportamentos e das relações entre indivíduos e ambiente poderiam ajudar na descrição e compreensão das aulas de instrumentos que ocorrem nas EPs. As observações serviram de auxílio no levantamento das questões de entrevista, bem como na complementação dos relatos das entrevistas, buscando verificar a relação entre as falas e ações dos professores.

Como a observação envolve a percepção, interpretação e descrição dos comportamentos e fatos por parte do pesquisador, para que seja tratada como um instrumento metodológico, faz-se necessário o planejamento e a formação de registros descritivos adequados, submetidos “a controles de precisão” (MOROZ; GIANFALDONE, 2006, p. 77). No planejamento da observação, é essencial que se

tenha clareza do que se deve ser observado “para evitar irrelevâncias ou de identificar aspectos que, embora não previstos, deveriam ser considerados” (MOROZ; GIANFALDONE, 2006, p. 78).

Na presente pesquisa, para buscar complementar os relatos de entrevistas, as observações foram influenciadas por algumas unidades de análise da prática educativa propostas por Zabala (1998), tais como: as sequências didáticas de ensino/aprendizagem; o papel dos professores e dos alunos; a organização social da aula; a utilização dos espaços e do tempo; a organização dos conteúdos; o uso dos materiais curriculares; e, outros recursos didáticos.

4.3.1.1 As observações nas Escolas Parque

As observações foram realizadas em três momentos, a saber: reuniões pedagógicas do início do ano, a escolha da oficina de instrumentos pelos alunos e as aulas de uma turma de cada professor de oficina de instrumento.

As primeiras observações foram das reuniões pedagógicas no início do ano letivo. De acordo com o Calendário Escolar 2013, da SEDF (vide Anexo “A”), o período de 06 a 08 de fevereiro de 2013, encontrava-se destinado para as reuniões pedagógicas do início do ano letivo de 2013, sendo que o dia 08 era reservado para a escolha da distribuição de turmas – distribuição orientada pela Portaria nº. 29, de 29 de janeiro de 2013, da SEDF, publicada no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF). A referida Portaria dispõe, entre outros assuntos, os critérios para distribuição de carga horária dos professores e os procedimentos de escolha de turmas.

As observações durante a semana pedagógica tiveram início em 06 de fevereiro de 2013. Escolhi uma das escolas pelo fato das reuniões ocorrerem nos mesmo dias e horários em ambas as instituições. O critério para escolha da EP incluiu o fato de já ter trabalho nesta escola, como professora, bem como supervisora pedagógica, podendo, assim, buscar uma visão diferenciada e detalhada da situação, agora com o olhar de pesquisadora. Naqueles momentos, busquei entender os porquês das ações dos professores, descobrir como e porque agiam da forma que agiam. Por causa disso, também observei as quatro reuniões que ocorreram na EP1 durante os dias 06 e 07 de fevereiro daquele período.

Em um primeiro momento, observei algumas reuniões destinadas à elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da EP1, pois a supervisora pedagógica da referida escola compreendeu que o que eles haviam feito no ano anterior não se enquadrava no modelo de PPP proposto para a EP1 – tinha-se, até então, somente a proposta pedagógica anual. Então, a supervisora propôs que o PPP da EP pesquisada seguisse o seguinte roteiro: marco referencial; marco situacional; marco doutrinal; marco operativo; missão; objetivos gerais e específicos; diagnóstico; caracterização da escola; diagnóstico pedagógico: do processo de ensino e da aprendizagem, da relação professor-aluno, do trabalho coletivo; diagnóstico da relação escola-comunidade; diagnóstico administrativo; diagnóstico financeiro; proposta pedagógica; programação; cronograma e avaliação.

Na EP1, a construção do PPP foi realizada com o coletivo de professores sob a orientação da supervisora pedagógica, que alternou o trabalho com o grande grupo e pequenos grupos de professores. Durante a semana pedagógica, não foi observado a participação de pais e de outros profissionais da escola na construção do PPP.

No dia 07 de fevereiro, os professores foram reunidos por áreas. A proposta era fazer uma descrição sobre os processos de aprendizagem dos alunos. Em Música, foi observado que apenas três dos dez professores atuantes na área tinham formação superior em Música. Naquele momento, a discussão foi sobre a função da aula de Música na EP. Os professores percebiam que o ensino de Música na EP tem uma função diferente de uma escola específica de Música; entretanto, não houve consenso sobre qual seria a função. Tal discussão focou mais as dificuldades que os professores encontram no trabalho na EP, como, por exemplo, a falta de currículo específico para as EPs, com diretrizes e conteúdos organizados de forma gradativa para os Anos do Ensino Fundamental. E que isso fosse aplicado por todos os professores que estivessem atuando na área de Música. As discussões eram orientadas por questões norteadoras, previamente elaboradas pela supervisora da escola e disponibilizada para os professores, que conduziam a discussão buscando responder às questões propostas.

Na EP2, as aulas de instrumento começaram uma semana depois da outra escola – em 18 de março de 2013. Na referida escola, observei uma sequência de cinco aulas, também uma a cada semana, da professora de teclado; quatro aulas do professor de flauta; e, três da professora de violão. A diferença de número de aulas

se deu por causa de professores se encontravam de atestado médico. Assim, os alunos não tiveram aulas de sua oficina naqueles dias.

Outro momento de observação revelou a constituição das turmas de oficinas de instrumentos – o momento que precede às aulas. As turmas das oficinas de instrumentos são formadas por meio de um “processo de escolha de instrumentos” pelos alunos, que é realizado no início do ano letivo em cada escola. Na EP1, pude observar que tal processo foi realizado em dois dias. No primeiro dia, houve um momento em que os alunos preencheram um questionário buscando levantar alguns dados referentes ao gosto e às preferências musicais dos alunos. Em outro momento, ocorreu uma exposição/demonstração por parte dos professores das possíveis oficinas para que os alunos pudessem escolher uma entre as opções ofertadas. E na semana seguinte, os alunos puderam escolher e ter sua primeira aula nas oficinas de sua preferência.

Na EP2, tal processo foi realizado em um dia. Em um primeiro momento, no *hall* de entrada das salas de Música, os professores fizeram uma explicação breve sobre as oficinas e, em seguida, iniciaram um sorteio de senhas entre os alunos. Os alunos foram chamados pela ordem das senhas que escolhem a oficina a qual quer se matricular. Cada professor tomou nota do nome completo dos alunos em uma folha disponibilizada pela secretaria da escola. Assim que os professores escrevem os nomes dos alunos, estes são encaminhados para as salas onde serão as oficinas escolhidas, enquanto continua o processo de escolha de turmas dos alunos que ainda não foram chamados. Após a escolha, a folha com os nomes dos alunos é entregue na secretaria da escola para que os funcionários possam efetuar a matrícula dos alunos na turma. Os alunos que são matriculados posteriormente são matriculados pela secretaria da EP.

O outro período de observações foi o das aulas de uma turma de cada professor durante um bimestre.⁷ As observações das aulas buscaram descrever os comportamentos dos professores em relação às variáveis metodológicas indicadas por Zabala (1998), o que justifica a escolha por observar as aulas durante um bimestre letivo – cada EP deve enviar os resultados das avaliações para as Escolas Tributárias, às quais estão vinculadas, uma semana antes do término de cada

⁷Na SEDF, o ano letivo é dividido em quatro bimestres.

bimestre (DISTRITO FEDERAL, 2012). Assim, era suposto que as aulas tivessem uma sequencia até a avaliação.

4.3.1.2 As aulas

Nas duas escolas pesquisadas, as aulas das oficinas de instrumentos eram semanais e com uma hora de duração. Todas as oficinas foram ofertadas no turno matutino. Na EP1, o ensino de instrumentos era oferecido para as turmas de segundas e quartas-feiras. E na EP2, as oficinas ocorriam em alguns horários da quarta e da sexta-feira. Neste sentido, observei uma turma de flauta doce e outra de violão na segunda feira na EP1. Na EP2, observei uma turma de flauta e, em seguida, outra de teclado na quarta feira e uma de violão na sexta feira. Os horários foram adequados de acordo com a oferta das oficinas das escolas.

Para a observação das aulas, a intenção era observar uma sequência de aulas durante seis semanas, entre o período de 11 de março até o dia 19 de abril. A data final estava de acordo com o prazo que os professores tinham para enviar as notas dos alunos para a secretaria das escolas. Entretanto, na EP2, as aulas de instrumentos começaram dia 18 de março, e as observações foram até o dia 24 de abril. O período de observação na EP2 teve que ser ampliado devido à diferença de observações em relação à outra escola.

Tabela 2 – Quantidade e datas das observações por professor.

Professor	Nº de observações	Dias das observações
Andreia	3	22/03/2013
		05/04/2013
		19/04/2013
Elis	6	11/03/2013
		18/03/2013
		25/03/2013
		01/04/2013
		08/04/2013
		15/04/2013
Leila	5	20/03/2013
		27/03/2013
		10/04/2013
		17/04/2013
		24/04/2013
Raphael	5	20/03/2013
		27/03/2013
		03/04/2013
		17/04/2013
		24/04/2013
Odete	6	11/03/2013
		18/03/2013
		25/03/2013
		01/04/2013
		08/04/2013
		15/04/2013

Fonte: Da autora.

Conforme a tabela apresentada anteriormente, na EP1, observei uma sequência de seis aulas das professoras de violão e de flauta. Na EP2, observei uma sequência de cinco aulas da professora de teclado e do professor de flauta e três da professora de violão. A diferença de número de aulas, especialmente das aulas professora Andreia, se deu por causa da ausência de professores que se

encontravam de atestado médico e havia um feriado na sexta feira, dia 29 de março. Nos dias em que os professores faltaram, os alunos não tiveram aulas de sua oficina ou foram remanejados para outras turmas de instrumentos. Logo após as observações das aulas dos professores e das reuniões pedagógicas realizadas nas duas EPs, as observações foram escritas e organizadas em um caderno denominado Diário de Campo (DC), que contém cinquenta e uma páginas.

4.3.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista é uma técnica onde os dados são obtidos através de questões respondidas verbalmente pelo entrevistado na presença do pesquisador, a fim de obter informações que não podem ser obtidas por outros meios. Para Lüdke e André (1996), a entrevista capta a informação imediata e fluente da maioria dos informantes por meio de uma conversa a respeito dos mais variados assuntos; e ainda, envolve uma relação interpessoal entre entrevistador e entrevistados, o que, para Moroz e Gianfaldone (2006, p. 79), pode facilitar “um maior esclarecimento de pontos nebulosos”.

Para alguns autores (GIL, 2011; ROSA; ARNOLDI, 2008), a entrevista semiestruturada é adequada para a obtenção de dados a respeito de saberes, crenças, desejos, sentimentos, objetivos, valores, razões, motivos, comportamentos, modos de pensar e agir das pessoas. Os dados são obtidos através de respostas orais, mas o pesquisador deve ficar atento à linguagem não verbal que, segundo Lüdke e André (1996, p. 36), “é muito importante para compreensão e validação do que foi efetivamente dito”.

A entrevista semiestruturada deve ser planejada com muito cuidado. As questões devem ser formuladas de forma que não dirijam as respostas dos entrevistados e permitam que estes revelem suas ideias, pensamentos, sentimentos a respeito do tema tratado. O roteiro de entrevista deve apresentar um caráter mais flexível. A ordem das perguntas pode ser alterada e outras questões podem ser acrescentadas, caso o entrevistador sinta necessidade de esclarecimento e de aprofundamento.

Foram realizadas duas entrevistas com cada professor. Uma pesquisa foi realizada durante a fase das observações e a outra no final das observações, que totalizaram 5 horas, 50 minutos e 52 segundos. A segunda entrevista foi realizada para complementar os dados que não emergiram nas observações, buscando compreender o porquê das ações dos professores.

Com a autorização da direção de cada instituição, as entrevistas foram realizadas no horário em que o professor estava em coordenação pedagógica na escola em que trabalhava. Tal horário faz parte da jornada de trabalho dos professores da SEDF. A carga horária dos professores contratados com a jornada de trabalho de 40 horas semanais na referida Secretaria é de 25 horas na regência e de 15 horas semanais na coordenação pedagógica em turno contrário ao de regência. As 15 horas de coordenação são divididas em três horas diárias, sendo que alguns dias são destinados à coordenação coletiva e outros à coordenação individual, que podem ocorrer na unidade escolar em que trabalha ou fora dela (DISTRITO FEDERAL, 2013). As entrevistas foram marcadas buscando os dias de coordenação individual dos professores.

As entrevistas foram realizadas nas escolas em que os professores trabalham e ocorreram na biblioteca ou em alguma sala que estivesse desocupada. Nem sempre os ambientes eram locais silenciosos e calmos, pois havia aula nas escolas. Algumas vezes, as entrevistas eram interrompidas por pessoas que queriam falar com os professores que estavam sendo entrevistados.

No início da coleta de dados, os professores assinaram uma carta de cessão de direitos dos registros das observações e das entrevistas. Nesta, os professores permitiram que os registros fossem utilizados integral ou parcialmente, desde que as suas identidades fossem mantidas em sigilo. As cartas foram redigidas de acordo com as orientações éticas de Bogdan e Biklen (1994). Assim, foi preservado o anonimato dos professores colaboradores da presente pesquisa. Na tabela a seguir, é possível verificar o nome fictício de cada professor, bem como o instrumento que ensina, as datas e a duração das entrevistas de cada participante da pesquisa.

Tabela 3 – Datas e duração das entrevistas.

Professor	Instrumento	Nº de entrevistas	Dias das entrevistas	Duração das entrevistas
				Minutos/segundos
Andreia	Violão	2	18/04/2013	29min12
			04/06/2013	49min45
Elis	Violão	2	02/04/2013	29min10
			20/05/2013	27min45
Leila	Teclado	2	27/04/2013	57min59
			04/06/2013	52min52
Raphael	Flauta Doce	2	27/04/2013	28min38
			05/06/2013	32min31
Odete	Flauta Doce	2	09/04/2013	42min39
			28/05/2013	48min01

Fonte: Da autora.

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas por mim. As transcrições das entrevistas foram disponibilizadas em cadernos de entrevistas para cada um dos professores, totalizando cinco cadernos. Um exemplo da transcrição foi disponibilizado no Apêndice “H”. Tais cadernos foram intitulados de acordo com a sigla proveniente das iniciais das palavras “caderno” (C), “entrevistas” (E) e da primeira letra do nome do professor entrevistado (A, E, L, O ou R), conforme pode ser exemplificado na tabela a seguir.

Tabela 4 – Sigla referente a cada caderno de entrevistas.

Professor Entrevistado	Sigla do Caderno de Entrevista	Quantidade de páginas
Andreia	CEA	28
Elis	CEE	25
Leila	CEL	26
Raphael	CER	24
Odete	CEO	30

Fonte: Da autora.

As coletas de dados foram realizadas durante o período de 06 de fevereiro a 05 de junho de 2013. Iniciou com as observações das reuniões pedagógicas da EP1 nos dias 06 e 07 de fevereiro de 2013 – período em que a SEDF incluiu no calendário escolar para a discussão coletiva do planejamento anual, revisão ou construção do PPP das escolas da Rede Pública do Distrito Federal. Na EP2, pude observar uma reunião pedagógica no dia 14 de fevereiro de 2013. Também foram observadas as aulas de cinco professores de oficinas de instrumentos durante um bimestre letivo das escolas públicas da SEDF, que corresponde ao período de 25 de fevereiro a 26 de abril de 2013.

Durante o período de observações das aulas dos professores, foi realizada a primeira entrevista com cada professor. Ao final das observações, fez-se uma segunda entrevista com cada um dos docentes para esclarecimentos sobre aspectos que estavam vagos nas entrevistas e nas observações, buscando relacionar os relatos dos professores com suas ações.

Após a organização dos dados das entrevistas e das observações em cadernos, levantei os temas que emergiram dos relatos dos professores, das observações das aulas dos professores e das reuniões pedagógicas observadas, seguindo as orientações de Franco (2008, p. 61), que aponta que “**as categorias não são definidas a priori**, emergem da ‘fala’, do discurso, do conteúdo, das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise” (grifo da autora).

As temáticas que emergiram foram agrupadas por temáticas e subtemáticas conforme a frequência com que a ideia aparecia. As temáticas e subtemáticas foram organizadas em categorias (vide Apêndice “E”). A partir das referidas categorias, fez-se a análise dos dados.

5 AS AULAS DE MÚSICA NAS OFICINAS DE INSTRUMENTOS NAS ESCOLAS PARQUE

Nas Escolas Parque (EPs), todos os alunos matriculados nas Escolas Tributárias (Escolas Classe – ECs)⁸ e/ou Centros de Ensino Fundamental – CEFs⁹ que são vinculadas àquelas escolas devem frequentar as aulas dos componentes curriculares Educação Física e Arte. Nas EPs, o componente Arte é subdividido em três linguagens, a saber: Artes Visuais, Música e Teatro. Semanalmente, alunos frequentam a EP, onde têm aulas com uma hora de duração das quatro áreas: Educação Física, Artes Visuais, Música e Teatro, durante todo o ano letivo. As aulas são ministradas por professores especialistas ou habilitados. Na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), os alunos matriculados nas ECs vinculadas às EPs têm aulas de Arte tanto nas ECs quanto nas EPs.

Vários documentos da SEDF (DISTRITO FEDERAL, s.d.; 1989; 2002a; 2009; 2010; 2011; 2012c; 2013b) indicam que, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a Arte é um componente único, que deve ser ensinado pelo professor regente da EC. E a música é uma “forma de manifestação” do componente curricular, conforme se segue:

86. Na Educação Infantil, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, na Educação de Jovens e Adultos - 1º Segmento e nas Classes Especiais, o componente curricular Arte será ministrado pelo professor regente da turma.
86.1. O componente curricular de que trata o caput deverá ser considerado em sua dimensão total, como componente curricular único, podendo ser trabalhado nas suas várias formas de manifestações (cênicas, plásticas, música e dança), sendo vedada, contudo, a divisão de turmas (DISTRITO FEDERAL, 2013b, p. 16).

Não foram encontrados documentos que mencionem como deve ser o ensino do componente Arte nas EPs. No entanto, observa-se que o tratamento dado ao componente curricular Arte, nas EPs, é diferente do que é proposto nos documentos citados anteriormente.

⁸ Nas Escolas Classe são matriculados alunos dos Anos iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º Anos.

⁹ Nos Centros de Ensino Fundamental são matriculados alunos dos Anos/Séries Finais do Ensino Fundamental.

Nas referidas escolas tem-se as aulas dos componentes curriculares Arte e Educação Física, que complementam o ensino existente nas Escolas Tributárias (EC e/ou CEF) de cada EP, ministradas por professores com formação específica em Arte. Os professores que lecionam as linguagens do componente Arte nas EPs têm formação superior em várias linguagens de tal componente, tais como: Educação Artística com habilitação em Música, Artes Visuais ou Artes Cênicas ou Licenciatura em alguma destas áreas. É possível verificar que nas ECs, os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º Ano) também têm aulas do componente curricular Arte, cuja orientação é que aquele componente seja visto como disciplina única, devendo ser ministrado pelo professor regente. Portanto, os alunos dos Anos Iniciais que estudam em ECs vinculadas às EPs têm aulas de Arte nas duas escolas às quais estão matriculados.

Diferentemente das ECs, as linguagens Artes Visuais, Música e Teatro do componente curricular Arte são trabalhadas separadamente nas EPs. Semanalmente, os alunos do Ensino Fundamental, matriculados nas Escolas Tributárias (ECs e/ou CEFs) vinculadas a cada EP, assistem aulas de Música, Artes Visuais, Teatro e de Educação Física nas EPs, contendo uma hora de duração cada aula.

As aulas de música nas duas EP pesquisadas ocorrem de duas formas: a aula regular, também chamada de “musicalização”, e oficinas de instrumento. Nas referidas escolas, as aulas de musicalização são oferecidas aos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com exceção de algumas turmas de 4º e 5º Anos da EP2. Nestas turmas, os três professores colaboradores da pesquisa ofereceram oficinas de instrumentos. As oficinas também foram ofertadas a algumas turmas dos Anos Finais na EP1, o que significa que a faixa etária dos alunos que frequentam as aulas de instrumento varia entre nove e doze anos, do 4º ao 9º Ano.

Para atuar nas aulas de músicas nas EP, observa-se que não se tem a exigência da formação em Música do professor, mesmo nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Embora até o ano de 2002, houvesse concursos para professores de Educação Musical para atuar nas escolas regulares da Rede Pública do Distrito Federal, a SEDF aceitava que professores com outras formações na área de Arte ocupassem as vagas de Música das EPs.

Em 2006, a visão polivalente que a SEDF apresentou sobre o ensino de Arte ficou mais evidente com a publicação da Portaria nº. 30, publicada em 07 de fevereiro daquele ano, no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF). Esta dispõe sobre os critérios para distribuição de carga horária nas instituições educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e define qual é o professor que deve ocupar as vagas do componente disciplinar Arte para atuar nas escolas regulares da rede. Assim, o componente disciplinar Arte “deverá ser considerado em sua dimensão total, como disciplina única, podendo ser trabalhadas suas várias manifestações: cênicas, plásticas, música e dança, sendo vetada, contudo a divisão de turmas” (DISTRITO FEDERAL, 2006, p. 3). A partir daquela Portaria, professores de outras formações estão legalmente amparados a ocupar as vagas de Música nas EPs.

5.1 Diretrizes e orientações das aulas de instrumentos nas Escolas Parque

Não foram encontradas orientações específicas para oficinas de instrumentos para escolas de Educação Básica em documentos da SEDF. Contudo, em um documento elaborado pela referida Secretaria denominado “Escola Parque”, que tem o propósito de subsidiar “o fazer pedagógico” (DISTRITO FEDERAL, 2002b, p. 7) daquelas escolas, foram encontradas orientações gerais para as aulas que ocorrem nas EPs, aulas regulares e oficinas das áreas atendidas de Arte e Educação Física, incluindo as aulas de Música.

De acordo com o referido documento, “o fazer pedagógico” deve ser centrado no “aprender a aprender”, “aprender a fazer”, “aprender a ser” e “aprender a conviver” – conceitos conhecidos como os “Quatro Pilares da Educação”. Estes são os conceitos de educação apresentados no relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), publicado em 1999. Segundo o documento “Escola Parque” (DISTRITO FEDERAL, 2002b), os professores devem buscar a pesquisa de novas formas de ensino e a utilização de recursos materiais diversificados e alternativos, mas que estejam de acordo com as propostas pedagógicas e curriculares da SEDF; devem desenvolver a construção de aprendizagens significativas, habilidades e aquisição de competências fundamentadas na diferenciação progressiva trabalhando

“conceitos mais abrangentes e inclusivos” (DISTRITO FEDERAL, 2002b, p. 17) nos Anos Iniciais e “conceitos mais específicos e detalhados” (DISTRITO FEDERAL, 2002b, p. 17) para os alunos dos Anos/Séries Finais do Ensino Fundamental. De acordo com o mesmo documento, o trabalho nas oficinas visa “o aprofundamento e o enriquecimento” (DISTRITO FEDERAL, 2002b, p. 19) das aulas de Arte e Educação Física. As oficinas de instrumentos nas duas EPs pesquisadas são oferecidas para algumas turmas de 4^o e 5^o anos dos Anos/Séries Iniciais da EP2 e para alunos dos Anos/Séries Finais do Ensino Fundamental da EP1.

Para os Anos Iniciais, foram encontradas orientações específicas da SEDF para as aulas regulares de Música no “Currículo em Movimento para Educação Básica: Ensino Fundamental – Anos Iniciais” (DISTRITO FEDERAL, 2013a). Tal documento compreende que a música é uma das linguagens do componente curricular Arte que se encontra dentro da área do conhecimento das Linguagens (DISTRITO FEDERAL, 2013a, p. 12), e que na referida fase de escolarização, a Língua Portuguesa, a Arte e a Educação Física devem ser trabalhadas de forma articulada.

O documento supramencionado indica que o ensino das artes visuais, o teatro, a música e a dança devem promover conhecimento teórico, contato com obras de arte e experiências aos alunos, “de forma a levar o estudante a observar, tocar, ouvir e refletir sobre o significado de novos conceitos estéticos e de mundo, ampliando seus horizontes” (DISTRITO FEDERAL, 2013a, p. 16). Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as atividades musicais para a referida etapa de escolarização devem

[...] estimular a pesquisa sonora, considerando aspectos de possibilidades vocais, corporais e instrumentais de estudantes, proporcionando a oportunidade de explorar o mundo sonoro com liberdade e expressar espontaneamente suas próprias ideias musicais (DISTRITO FEDERAL, 2013a, p. 18).

Aquele documento também indica que as aulas de música nas escolas públicas do Distrito Federal devem ser orientadas para a vivência musical por meio da apreciação, execução e contextualização da música performática, quando “o aluno atua como ouvinte e executor, aproximando realidades e reinventando sentidos que, por sua vez, farão ressonância com seu modo de viver e de estar no mundo” (DISTRITO FEDERAL, 2013a, p. 19). Mesmo existindo referências específicas para

o ensino de Música, no referido documento a referência é a “proposta triangular”, de Ana Mae Barbosa, que “é uma das formas de organizar o trabalho em Arte, pautando-o na reflexão do objeto sociocultural e histórico para a aprendizagem significativa” (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 19).

No Planejamento Anual dos Professores de Música da EP2 (vide Anexo “B”), tem-se que as aulas regulares de música são chamadas de “musicalização”, caracterizadas como um processo de construção do desenvolvimento musical, que promove o desenvolvimento integral do aluno. Embora existam orientações da SEDF para as aulas de música nas escolas da Rede Pública do Distrito Federal, é possível observar que alguns professores das EPs parecem desconhecer ou não considerar tais orientações, como pode ser visto em um trecho de uma reunião pedagógica da EP1, conforme se segue:

Um professor fala da dificuldade que tem em trabalhar os conteúdos de forma sequencial na EP, porque para ele o conteúdo é o mesmo para todas as turmas. E observa que a EP deveria ter um currículo próprio. Nesse momento, os outros professores ouviam atentamente e pareciam concordar com ele. De um modo geral, os professores falaram que não seguiam as orientações dadas pelo Currículo da SEDF, preferindo cada professor seguir suas próprias orientações.

CO: Na fala dos professores pareceu que o fato de haver horários distintos para a coordenação dos professores do turno matutino e do vespertino favorecia que cada professor escolhesse uma proposta de trabalho individualizada, deixando claro que não havia um trabalho coletivo da área de música da escola. Pois, cada um realizava sua proposta distinta da proposta de outros professores de música. Com isso, pareceu que os professores percebiam a necessidade de organizar os conteúdos programáticos de forma progressiva e que fossem aplicados por todos os professores de música da escola (DC, p. 5).

Diante do exposto, é possível perceber a inexistência de um projeto elaborado coletivamente para as aulas de música das EPs. Mesmo havendo algumas orientações da SEDF para o ensino de Música nas escolas regulares, tais orientações não são seguidas pelos professores de Música que atuam nas EPs. Os professores da EP parecem agir por conta própria, selecionando o que consideram importante ou do que consideram que funcionam na sala de aula, muitas vezes fundamentados em sua experiência como alunos de instrumentos. Alguns professores percebem suas dificuldades de organizar por si próprio as aulas de música, incluindo as aulas de oficinas de instrumentos. Assim, com esta forma de agir, os professores encontram dificuldades em promover uma progressão

continuada dos alunos ao longo dos anos de escolarização, além da dificuldade em avaliarem seu próprio desempenho e dos alunos.

5.2 Formação dos professores

Os professores que participaram da presente pesquisa são profissionais concursados efetivos da carreira Magistério da SEDF, com exceção de Andreia, que é professora contratada em regime de contrato temporário da mesma instituição. Duas professoras (Leila e Odete) têm formação superior em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música; uma professora (Elis) tem Licenciatura em Música; um professor (Raphael) tem Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Cênicas, e outra (Andreia) tem Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Visuais. Tem-se, então, que nas EPs de Brasília também existem professores de outras licenciaturas atuando no ensino de Música, bem como ocorre em outras cidades do Brasil (ABREU, 2008; DEL BEN, 2005, 2009; HUMMES, 2004; PENNA, 2002).

O relato dos professores revela o descontentamento tanto com o fato de terem se licenciado em outra área de Arte, quanto à própria formação em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música. A formação de alguns daqueles profissionais se deu em cursos de Educação Artística que apresentavam poucas aulas ou nenhuma aula de Música em seu currículo, conforme exposto nos relatos de Leila, Raphael e Andreia.

“[...] na faculdade não cheguei a estudar nada, porque na Dulcina não tinha mais música” (CEA, p. 1).

Só que a gente tinha aula de cinema... Faz ideia? (risos). Teve aula de cinema. Aí teve professor de Artes Visuais também, que ele deu umas aulas assim, muito legais até, sabe? De escultura, de desenho. Aí, de instrumento, eu não consegui fazer piano na licenciatura. Eu consegui fazer flauta. O único professor que tinha era de flauta. Você acredita? E até eu formar, terminar o curso, porque foram aproveitadas algumas disciplinas, né. Já... Tipo assim, você não conseguia fazer o instrumento inteiro, entendeu? [...] Era. Só que eles falavam que era licenciatura em música, essas coisas, né? Não era bem assim não. Era meio assim. Por isso é que tinha as outras disciplinas. Cheguei a fazer aula de oficina de teatro. E cheguei a fazer aula de dança também pra complementar, né? Basicamente, eram mais as disciplinas mesmo de licenciatura, pra você dar aula, tipo: psicologia da educação, é... filosofia. Algumas disciplinas assim, que era mais teoria mesmo (CEL, p. 1).

O curso superior, eu fiz a faculdades de artes. Só que lá tinha mais cadeiras de artes e teatro que de música. Mas fiz alguma coisa. [...] tinha as optativas. Tinha mais as de artes e teatro. Aí, eu tinha que escolher as optativas. Eu escolhia mais teatro. Eu também tenho uma vivência em teatro da faculdade (CER, p. 2).

A formação superior em um curso específico, como, por exemplo, Educação Artística com habilitação em Música ou Licenciatura em Música, de algum dos professores entrevistados sugere um modelo marcado por uma “abordagem integrada das diversas linguagens artísticas (ou seja, um tratamento polivalente), que compunha o currículo mínimo da parte comum do curso” (PENNA, 2007, p. 50).

Os professores, em geral, reclamam de sua formação superior, falando que foi deficiente e que os conhecimentos adquiridos não serviram para a realidade da sala de aula; que sua formação era distante da escola. Mesmo os professores que apresentam a formação superior na área de Música não sentem que a caminhada acadêmica garantiu uma atuação segura e eficaz. Os relatos dos professores sugerem a existência de um descompasso entre a formação inicial superior e as realidades de atuação, o que pode ser exemplificado no relato de Elis, ao revelar como sua formação estava distanciada da sua prática.

Meu curso superior foi muito deficiente pra minha carreira. Eu tive que correr atrás. Eu tive que buscar, inclusive porque eu não fiz um instrumento. Eu fiz um pouquinho de teclado, um de piano e um pouquinho de flauta doce. Então, o que eu conquistei, assim, de desenvolvimento no instrumento foi depois que eu saí da faculdade. Eram aulas assim básicas. A gente aprendia coisas básicas, que não me serviram pra minha sala de aula [...] (CEE, p. 12).

Leila também revela que sua formação superior foi oferecida de forma fragmentada e descontinuada.

Aí, enfim, faltava mais professor de instrumento que outra coisa. E não foi aquela coisa de você chegar e falar, eu vou fazer piano até do, até acabar o curso. Não teve. Porque o curso, num semestre você começava. No outro, a professora oferecia o mesmo, o número um, por exemplo, o Piano 1. Aí, você já tinha feito o Piano 1. Aí, qual era o outro instrumento que tinha? Ah! Tinha flauta. No próximo, você fazia flauta, porque não tinha continuação. Aí, quando ela ia oferecer o Piano 2, você já estava no segundo semestre, ou terceiro, ou no primeiro de novo do outro ano. Não tinha uma continuidade, né? (CEL, p. 1).

O ensino superior de Elis parece estar fundamentado no racionalismo técnico, cujo papel do professor é de executor/reprodutor do modelo produzido por outras pessoas (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003), conforme exposto no relato da mesma, que se segue:

Minha faculdade foi muito assim, aquela coisa do repetir modelo. Foi muito inspirado na música de Bach. Que é inclusive, o que funcionava no conservatório. Então, música popular era abolida. Como você trabalha em sala de aula muito mais com a música popular que... Pelo menos na minha aula é assim. Eu senti uma dificuldade enorme com ritmo, saber escrever um ritmo. Pra minha vivência, foi no curso que fiz aqui fora, que eu fui tentar pegar essa deficiência e desenvolver (CEE, p. 12).

A insatisfação com a formação inicial faz com que alguns professores procurem cursos de formação continuada. É nestes que os professores buscam suprir os conhecimentos que necessitam para a sua prática e que não foram abordados na licenciatura. Durante toda sua formação e carreira profissional, Elis procurou (e ainda procura) fazer vários cursos de aperfeiçoamento.

Desde lá de Fortaleza, eu fiz muitos cursos paralelos, de extensão. Então, eles abriram muito minha cabeça pra muita coisa, assim, que estava fora da realidade da escola, que estava acontecendo, que eu podia tentar ir por aquele caminho. Assim, pra abrir mais caminhos, ter mais opções para poder trabalhar com os alunos. Então, todos esses cursos que eu tenho feito têm me ajudado muito (CEE, p. 12).

FIB [Festival Internacional de Inverno de Brasília], alguma coisa aqui, outra coisa ali (CEE, p. 14).

A formação superior dos professores que atuam nas salas de Música das EPs aponta duas situações distintas. A primeira é o professor que atua nas aulas de Música que tem formação em Educação Artística com habilitação em Artes Visuais ou Cênicas. No caso dos professores partícipes da presente pesquisa, os profissionais que se encontram nesta situação apresentam alguma vivência como aluno de instrumento musical com a família, professores particulares e/ou escolas específicas de Música.

Outra situação é caracterizada pelo professor que tem a formação em Educação Artística com habilitação em Música ou Licenciatura em Música. Mesmo nestes casos, os professores relatam não se sentirem capacitados para exercer a função de professores de Música/instrumentos em escolas regulares de Educação Básica, uma vez que a formação deixou lacunas e não focou a Educação Básica.

De acordo com Penna (1995, p. 127), mesmo as Licenciaturas Plenas em Educação Artística, que promovem habilitação em áreas específicas, são “sobrecarregadas de por um excesso de disciplinas de caráter teórico-abstrato” e “as disciplinas voltadas para o domínio dos conteúdos específicos da linguagem artística (objeto da habilitação) se revelam insuficientes”.

Em ambos os casos, os professores buscam na formação continuada preencher as lacunas de sua formação inicial, como, por exemplo, no caso da professora Leila: um curso de extensão oferecido pela Universidade de Brasília (UnB), de teclado em grupo, que a ajudou a ensinar em grupo, mudando as concepções que tinha a respeito do ensino de teclado. Pois, a única referência que a professora tinha sobre o ensino de instrumento era com base na sua experiência como aluna, na relação professor-aluno em sala de aula.

Como eu te falei, quando eu cheguei aqui, a gente tinha aquela noção de um aluno só por instrumento. E, depois que a gente foi fazer o curso com a Isabel, a Isabel Montandon, lá da UnB. Ela já abriu os horizontes pra gente. "Gente, vocês podem fazer uma prática. Vocês podem colocar dois alunos para tocar em cada teclado. A aula pode ser em dupla". E, aí, ela foi abrindo vários horizontes pra gente dessa prática em conjunto, assim, piano em conjunto (CEL, p. 7).

Os professores sentem a necessidade de fazer cursos para melhorar suas práticas – fato que se dá claramente no relato de Elis. Aquela professora entende que a formação continuada pode completar as lacunas de sua formação inicial, buscando fazer os cursos que são oferecidos. Entretanto, considera que há pouca oferta de cursos na área de Música, sugerindo a existência de um descaso com a área de educação musical em Brasília.

A falta de cursos de reciclagem. Aqui no Distrito Federal, é uma coisa horrível. Nós temos poucos. Na nossa área de música é, assim, triste. Então, os poucos que tem a gente sai correndo pra gente se inscrever (CEE, p. 12).

Durante a pesquisa, não foi verificadas ações proativas, no sentido dos professores sugerirem cursos de Ensino de Instrumentos em Grupo (EIG) ou buscarem opções na própria cidade, apesar da SEDF dispor de uma sessão exclusivamente voltada para a capacitação dos profissionais professores, denominada de Escola de Aperfeiçoamento do Profissional da Educação (EAPE).

Também pude observar que uma das escolas pesquisadas teve a iniciativa de aproveitar o horário de coordenação para oferecer uma oficina de violão em grupo com um professor convidado. Mesmo sendo curta (três horas), tal formação acabou influenciando as aulas de Andreia, Elis e Raphael.

“Ontem mesmo, a gente teve aula com um professor e eu já vou aproveitar pra aplicar. Eu pego [a experiência] de outras pessoas, copio e faço também” (CER, p. 5).

Para Andreia, tal formação foi muito significativa. Em suas palavras,

[...] aqueles poucos minutos que eu tive com o Marcelo foram definitivos na minha formação. Foram importantes, foram determinantes. Porque eu pude ver que você pode ensinar tanto a prática como a teoria de uma forma muito leve, muito tranquila. Sem ter aquela coisa tirânica, né (CEA, p. 2).

Os relatos, em suma, sugerem a carência que os professores têm de observar modelos e possibilidades metodológicas para utilizarem em suas aulas. Sugerem ainda que a carência tanto de modelos quanto do desenvolvimento de atitudes reflexivas faz com que aqueles profissionais absorvam o que é mostrado, usando-os quase como uma “tábua de salvação”, sem um espírito crítico para avaliar e analisar os modelos que lhe são apresentados.

O relato dos professores colaboradores da pesquisa sugere a necessidade destes em ver e ouvir as experiências de “sucesso” de outros profissionais. A busca por modelos que funcionem na sala de aula aparenta ser um reflexo do modelo formativo que os professores tiveram em suas formações iniciais em nível superior. Os professores parecem ser formados em um “processo formativo fundamentado no Racionalismo Técnico” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 22). Em tal modelo formativo, “o professor é reconhecido como executores/consumidores de saberes profissionais produzidos pelos especialistas das áreas científicas” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 21). Assim, os professores da EP parecem não participar ativamente da construção de sua profissão, pois acabam consumindo saberes de outros profissionais sem refletir e avaliar sua aplicabilidade e eficácia no contexto de suas salas de aula. Além disso, reflete também a situação do ensino de Artes nas EPs do Distrito Federal – que se conduz por conta própria, sem referências ou projetos desenvolvidos com e para o ensino de Música nas escolas públicas.

Como não tiveram em suas formações “modelos” para ensinar instrumentos em grupo, muitos dos professores colaboradores da pesquisa afirmam que aprenderam a ensinar ensinando, na prática. Mesmo tendo que “correr atrás” de cursos de formação continuada que a ajudasse, Elis afirma que aprendeu a ensinar instrumentos em grupo na prática.

Foi aquela coisa da vivência mesmo, de vir uma turma pra você. Você nem está esperando vir aquele tanto de alunos. E de acordo com a modulação daquele ano: Ah, este ano vocês têm que ficar com 20 alunos em sala. É uma coisa meio que imposta, mas, que de certa forma, ajuda a você a se virar, né. Ajuda a você a desenvolver uma maneira de trabalhar com essa quantidade. Então, eu acho de, de... Eu acho que é da experiência que a gente vai tendo durante a vida profissional. Acho isso (CEE, p. 10).

Raphael também afirma que aprendeu a ensinar instrumentos em grupo

[...] com a vivência, com a prática” (CER, p. 6).
“O que a gente faz mesmo, é na prática. Aprendi mais na prática. Vim ter aulas com muitos alunos, tive que ver ali a situação, a prática” (CER, p. 9).

Os relatos dos professores dão a entender que é na profissão que estes adquirirão os conhecimentos necessários para ensinar. Assim, conforme Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 51), é na EP que os professores vão adquirindo “os conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades docentes” para as aulas de oficinas de instrumentos. Tal fato confirma alguns dos resultados da pesquisa de Del Ben (2001), pois, ao longo das experiências vividas em sala de aula, os professores constroem alguns saberes na e para prática, a partir de suas percepções sobre o que funciona ou não no ensino de instrumentos.

Entretanto, Marcelo Garcia (2010) afirma que se tem atribuído um valor “mítico” à experiência, postulando-se que a prática ajuda mais ao professor do que as teorias aprendidas na formação inicial. No caso dos professores pesquisados, os dados obtidos indicam que aqueles profissionais não tiveram em sua formação o suporte de um saber especializado de como ensinar instrumentos em grupo. Assim, os docentes parecem se apoiar nos saberes adquiridos de suas próprias experiências e nas relações e situações partilhadas nas EPs por meio de “muitas conversas com os colegas de música. Sempre a gente está trocando ideias. Inclusive, a gente procura fazer um trabalho integrado” (CEE, p. 4). No entanto, a insegurança dos professores sobre suas ações se revela em diferentes situações.

Os relatos de alguns professores indicam que aqueles profissionais não estão seguros em sua forma de ensinar, pois não sabem se estão ensinando da maneira correta. Tal insegurança se mostra claramente no trecho que se segue:

Eu acho que é assim... eu não sei se eu faço da maneira mais adequada. Mas, eu procuro passar minha satisfação em estar fazendo aquilo pro aluno, pra que ele sinta essa satisfação também. Procuro de uma maneira de passar isso, não sei se eu consigo atingir isso (CEE, p. 12).

O relato de Andreia é claro ao afirmar que esta não se mostra segura sobre suas ações nas aulas nas oficinas de violão. Embora aquela professora saiba tocar violão, com o fato de ter formação em Artes Visuais, não se sente confortável em ensinar tal instrumento nas aulas das oficinas da EP. “Não sei. (risos) Não sei. Não sei mesmo. Nem sei se eu aprendi na verdade. Estou aprendendo ainda” (CEA, p. 9). E ainda, Andreia tem consciência que lhe faltam conhecimentos pedagógico-musicais para ensinar, conforme se segue: “Eu acho que faltou muito esse preparo de dar aulas de Música, de entender coisas, macetes didáticos, que sabe, fariam a diferença” (CEA, p. 27).

Diante do exposto, têm-se as ideias de Cereser (2004), Del Ben (2003) e Penna (2007), que, para ensinar na Educação Básica além dos conhecimentos musicais, é necessário um suporte pedagógico-musical, porque os "saberes pedagógicos e musicológicos são igualmente necessários, não sendo possível priorizar um em detrimento do outro" (DEL BEN, 2003, p. 31).

Conforme a demanda da escola, os professores aprendem e ensinam outros instrumentos. No entanto, os professores tem liberdade em escolher a oficina de instrumento que quer ministrar – fato que pode ser observado na EP2, quando Raphael optou por ensinar flauta doce, alegando estar “cansado das oficinas de violão” (DC, p. 7), mesmo sendo violonista e durante anos ter ensinado violão em EP.

Mas a autonomia do professor na EP em escolher o instrumento que quer ensinar tem limites, pois depende do número de professores que estão oferecendo o mesmo instrumento. O ano de 2013 foi o período em que a professora Odete, pela primeira vez, dava aulas de flautas para todas as turmas. Nos anos anteriores na EP1, com a existência de muitos professores que tocavam flauta, Odete, além da flauta, tinha de ensinar também outros instrumentos.

[...] mas aqui na escola tem esse problema, né, tem muitos professores de flauta. Então, a gente faz um revezamento, justamente na época da [professora] Vanusa, da [professora] Keity. Todo mundo dava flauta. Então duas davam flauta e outra dava lira, ou percussão e canto coral. Então, eu juntava muito com a [professora] Keity pra dar aula de coral. Mas, eu tinha turmas de flauta também. Dividia o horário para cada uma dar aula de flauta. Todo mundo queria dar aula de flauta (CEO, p. 3).

Elis também começou a ensinar violão porque todos os professores queriam ensinar flauta doce na EP1. “Comecei com flauta doce, né. Dei flauta doce soprano. E violão, vim dar há pouco tempo. Tenho só uns cinco anos que trabalho com o violão” (CEE, p. 3).

Para ensinar outros instrumentos, os professores buscam referências particulares, como, por exemplo, experiências anteriores à docência, como alunos de instrumentos em outros contextos. No caso de Raphael, quando mais jovem, aprendeu a tocar flauta doce em aulas de oficinas para a comunidade de uma EP.

Então, na Escola Parque tinha um clubinho da comunidade. Aí, tinha uma professora aqui que me conheceu. [...] Aí, eu vim pra cá, aí eu aproveitei as aulas dela, da professora Maria, foi muito importante pra mim, minha formação. Também. Aí, ela começou a me ensinar umas teorias, como dar aula. [...] ela me ensinou como eu passar para outros alunos (CER, p. 6).

Outras características são observadas nos professores de instrumentos das EPs. A presença feminina no ensino de Música nas EPs se revela significativa. Em minhas observações, foi possível constatar que nas duas escolas pesquisadas tem-se dezessete professores de música, dos quais três são homens e quatorze mulheres. No ensino de instrumentos, as mulheres também são a maioria (80%) – dos cinco professores participantes da pesquisa, quatro são mulheres.

Os professores partícipes da pesquisa se encontram em diferentes fases do ciclo de vida profissional. Neste sentido, é possível considerar que a professora Andreia se encontra na entrada da carreira – período que a professora apresenta entusiasmo, mas, ao mesmo tempo, insegurança com a complexa realidade de trabalhar em uma escola com aulas de Música.

Antes de trabalhar na EP, a professora Andreia teve uma experiência muito ruim com o seu primeiro contato com as aulas de Música, pela falta de experiência e referências sobre como e o que dar nas aulas de música. Aquela profissional considerou a primeira experiência muito frustrante quando percebeu a complexidade da carreira e se confrontou com a realidade cotidiana de uma escola e a dificuldade

da atuação. A sua dificuldade inicial ainda ficou mais complexa pelo fato de que era formada em outra área.

Mas, foi meio aquela história que o professor de Arte tem que dar aula de tudo. E eu achei que pudesse dar aula, porque eu tenho esse contato com a música. Mas foi uma experiência muito ruim. Foi uma experiência muito difícil. Eu não tinha a menor metodologia, a menor didática pra ensinar. Nem tive essa formação acadêmica de como ensinar de uma maneira que possa cativar o aluno. E eu acabei ficando muito déspota, porque eu já comecei dando teoria, teoria, teoria. E eles odiaram. Foi uma experiência horrível (CEA, p. 2).

Na EP, a referida fase inicial apresenta dificuldade, mas também apresenta momentos de descobertas para a professora, que se manifestam nas experimentações em sala de aula, no convívio com outros colegas e no sentimento de pertencimento do grupo de professores.

Aqui tem sido uma experiência muito bela. Muito bela. Porque eu dar aula de uma coisa que eu amo profundamente. [...] E aí, eu pude fazer isso de uma maneira tão bonita que foi trazer pra eles algo que eu amo profundamente, mas de uma forma que eles consigam é... absorver sem que seja uma violência teórica como foi a minha primeira experiência. Muito disso, foi porque eu tive a oportunidade de trabalhar com pessoas que já estavam trabalhando com isso e me abriram a possibilidade de fazer de uma forma melhor (CEA, p. 3).

As professoras Leila e Odete, com seus 14 anos de magistério em Música, parecem que estão mais seguras e estabilizadas em suas carreiras; já contam com conhecimentos de como agir em sala de aula e lidar com os desafios. Odete parece bem motivada com o que ensina e com a aprendizagem do aluno, conforme relato que se segue,

Faço de tudo. Olha. Trago a flauta, empresto. A gente lava. Vou atrás de flauta pra aluno que não tem tempo, que os pais não têm tempo pra comprar. Empresto caderno para que possam estudar em casa, pra ficar estudando. Muitos alunos estudam em casa, mas tem muitos que não estudam. Eu faço o possível pra que eles conheçam esse mundo da música, especialmente a teoria. Porque, eu acho que é uma sementinha que está sendo plantada (CEO, p. 7).

A professora Elis parece já estar em outra fase, com seus 23 anos de trabalho docente, já perto da aposentadoria. Entretanto, aquela profissional ainda encontra-se motivada na busca pelo seu profissionalismo, procurando fazer cursos de

capacitação e aprender coisas novas, já com planos para depois que se aposentar, trabalhar com algo que lhe dê prazer.

Tenho vontade de fazer coral. É, fazer coral com voluntários. Sem obrigatoriedade. Ou com a 3ª idade, ou com crianças. Mas, a minha vontade ainda é formar um coral que me dê prazer (risos) (CEE, p. 12).

O relato da professora Elis exposto anteriormente sugere que, embora tenha um compromisso com o ensino dos alunos, a atividade de ensino já não é mais tão prazerosa.

O professor Raphael está perto de se aposentar. Parece estar em uma fase do desinvestimento profissional. Nesta fase da carreira, o ânimo do professor em fazer projetos, fazer apresentações com os alunos, buscar coisas novas parece ter se esgotado ao longo da trajetória profissional, causando o desânimo do professor e a diminuição de seu empenho com a atividade docente. No relato de Raphael, tal fato se dá ao falar de sua carreira mais no passado, quando era mais motivado e pelo desejo de se aposentar.

Porque é estressante o negócio. Eu já estou velhinho, já. Pelo menos, pra mim, na idade que estou. Assim, quando a gente está começando, poxa é o maior pique, né. Tú faz projeto. Tú faz grupo. Tú apresenta. Vai em rádio, vai em televisão. Mas, quando vai chegando, assim, eu estou falando de mim, uma certa, eu já estou com 20 anos de sala de aula. Então, para mim, se tiver menos carga horária, para mim seria mais legal (CER, p. 23).

Eu? Só continuar e me aposentar (risos). Tá mais perto do que longe. Hoje me dia, porque hoje em dia, daquela época que eu entrei, eu tinha mais pique, pra montar grupo, pra montar projeto, pra se apresentar. Já teve grupo aqui que se apresentou nas rádios. Então eu tinha tempo, eu tinha... Não era casado, não tinha filhos. Era sozinho. Apresentava em televisão. Fazia outros lugares também. Hoje em dia, eu estou um pouco mais cansado também. Não tenho mais pique. Aquele pique de antigamente, eu já perdi muito. Isso vai muito do professor também, né. A energia que o professor tem (CER, p. 9-10).

A construção da profissionalidade dos professores da EP tem se apresentada heterogênea, pois tiveram vivências musicais como alunos e profissionais, formações e expectativas diversificadas. Também estes apresentam visões diferentes sobre a trajetória profissional. Raphael aprendeu a tocar de maneira mais informal, com a família. Elis e Andreia iniciaram seus estudos com professores particulares, com foco e metodologia de ensino erudita. Leila e Odete tiveram aulas em escolas de especializadas de música.

A formação inicial superior daqueles profissionais é diversa. Leila e Odete possuem o curso de Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música. Elis é formada em Licenciatura em Música. Andreia e Raphael não possuem formação superior em Música, mas sim, o curso de Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Visuais e Cênicas, respectivamente.

Apesar de terem formações diferenciadas, em geral, a profissionalização daqueles professores sugere um modelo formativo com base no “treinamento de habilidades” com “conteúdos descontextualizados da realidade” e “distantes do objeto da profissão (do processo educativo da escola), com uma evidente dicotomia teoria/prática” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 21).

Neste modelo formativo, tem-se uma tendência em desvalorizar o papel do professor e de seu conhecimento prático ao valorizar os conhecimentos produzidos por "cientistas da educação" ou "especialistas pedagógicos". Consequentemente, os professores colaboradores buscam os saberes produzidos por outros profissionais para aplicar em suas salas de aula. Mas, como muitas vezes não encontram um modelo que se adeque ao contexto das aulas de Música nas EPs, os professores aprendem a ensinar na prática. Por conta de uma formação fragilizada, da falta de investimento em um projeto para o ensino de instrumento nas EPs, da falta de referências sobre o que funciona ou não no Ensino de Instrumentos em Grupo (EIG), alguns professores se sentem inseguros sobre suas ações, pois ainda apresentam uma falta de segurança de seus atos sobre o que é preciso para oferecer uma boa aula.

5.3 Como partilham e constroem experiências de ensinar música no contexto escolar

A EP se revela em um contexto diferente para os professores de música colaboradores da pesquisa, porque aquela escola possui características distintas de escolas regulares de Educação Básica às quais tiveram contato. Pois, nas EPs tem-se somente as aulas específicas das linguagens do componente Arte (Artes Visuais, Música e Teatro) e Educação Física. Também a EP apresenta características diversas das que eles haviam realizado seus estudos de música – escola especializada, conservatório, Instituição de Ensino Superior (IES). Assim, para

atuar como professores de instrumentos na EP, os docentes afirmaram que no início era difícil entender a referida escola e se sentir pertencentes aquela cultura escolar.

Eu não sou daqui, eu sou lá de Manaus, então lá não tem essas coisas: Escola Parque. Então, eu fui morar em Belém, fui fazer o bacharelado. Lá também não tem Escola Parque. Fui morar em Natal, pra fazer licenciatura, não vi Escola Parque. Aí, quando eu entrei, aí quando eu cheguei pra cá, ela falou: “[...] você vai poder dar aula de teclado”. (CEL, p. 2).

Odete também se sentiu despreparada e insegura para lidar com o ensino de Música assim que encontrou a referida disciplina na EP. “No começo, eu fiquei meio perdida. Porque aqui era uma outra realidade, completamente diferente. Os alunos vinham uma vez por semana” (CEO, p. 9) – ou seja, a professora estranhou o contexto em que a música é ensinada na EP. Tal fato pode ter ocorrido porque as suas referências de ensino de Música remetem às de escolas específicas que havia estudado anteriormente.

Para superar a dificuldade inicial, foi necessário a ajuda de uma colega, a se apropriar de “valores gerais” do “mundo social” (DUBAR, 1992, p. 118) da comunidade escolar da EP, fazendo com que Odete fosse reconhecida no grupo e se identificasse com ele.

A inserção dos professores na cultura profissional e na da escola não é a de um membro passivo que interioriza as maneira de ser e agir do grupo. O processo identitário com o grupo de professores passou por conflitos, desconfortos em relação ao trabalho realizado por aqueles que já estavam atuando na escola antes de sua chegada. Diante do exposto, tem-se o que preconiza Nóvoa (1992), ao afirmar que o professor se torna o profissional que é por meio de um processo identitário complexo, construído por lutas e conflitos.

Nas EPs, é possível notar que alguns professores são acolhidos por colegas que já atuam na escola que os apoiam, ajudam e os inserem na cultura escolar, conforme se dá no relato de Odete, que também tem uma colega que “ajuda trocando ideias, aconselhando... coisas o que você pode melhorar nas aulas... dando força” (CEO, p. 12). A inserção da professora no grupo indica sua interação e cooperação com aquela comunidade profissional, como indica Tardif e Raymond (2000, p. 217): “[...] saber como viver em uma escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula”.

No instrumento quem me apoiou foi a professora Keity. [...] Eu não tinha experiência com musicalização infantil, não podia dar flauta pro menino, assim, do 1º ano, 1ª série. Ela me dava força. [...] Aí, nessa parte de coral, aprendi muito com ela e a parte da musicalização infantil. Porque na musicalização infantil, eu penei (CEO, p. 6).

Andreia também reconhece o apoio dos colegas, e sabe que ao interagir com outros professores aprende com os mesmos, desenvolvendo conhecimentos e formas de ser e agir na profissão, conforme relato que se segue:

“E aqui, eu tive a oportunidade de, foi muito bom trabalhar com a Leila, porque ela tem jogos que dá pra você introduzir a teoria, sem que seja uma coisa maçante” (CEA, p. 2).

[...] está sendo muito bom trabalhar aqui. É muito bom trabalhar com música na Escola Parque. Não existe essa pressão de você ser um erudito espetacular. E, ao mesmo tempo, você está num ambiente de trabalho muito fácil com as pessoas. É uma relação de amizade muito boa. Aqui não tem aquela coisa de: "Ah. Vou deixar aquele professor sozinho pra ver como ele vai se virar" (CEA, p. 3).

Os professores, em geral, se sentem despreparados para atuar com aulas de música/instrumentos no ambiente escolar do ensino básico, especialmente no início da carreira; estranham o “mundo social” da escola de Educação Básica e procuram apoio em seus colegas mais experientes. Tal apoio se dá informalmente em vários momentos em que os professores se encontram na escola, e se constitui por meio de trocas de experiências e partilha de conhecimentos. É na relação com os colegas, conforme Ambrosetti e Almeida (2009, p. 606), que os professores “se apropriam e atribuem significados aos modelos, padrões e normas do sistema escolar”. É na escola que se apropriam das formas de ser e agir na profissão (MORGADO, 2011).

Ao interagir com os colegas, os professores conversam sobre suas experiências, dificuldades e necessidades quando se encontram nos intervalos, nas conversas de corredor, porque muitas vezes não encontram tal espaço nos horários de coordenação. Assim, acabam se juntando para planejar e organizar os materiais existentes, compartilhando ideias e experiências.

Além do apoio, os profissionais se ajudam trocando materiais. Raphael relata que Leila trouxe um material para ele. “Foi de um método que a professora Leila me deu pra trabalhar com flauta. Ela trabalha com flauta. Aí, ela me deu. Aí, eu aproveitei. Estou vendo o que é vai dar para aproveitar, né” (CER, p. 7).

Leila comenta que quando chegou na escola pesquisada, já existiam oficinas de teclado. Aquela profissional relata que o trabalho de planejamento era realizado em conjunto com outras colegas, compartilhando materiais.

O pessoal organizava, juntava com a professora da manhã e da tarde, pra gente montar o planejamento. “Que música você vai trabalhar?” “Qual o método você vai usar?” Tudo isso. A gente não se prendia a um só. Na verdade, a gente catava um pouquinho de um, um pouquinho do outro. Assim é legal. Vamos fazer desse jeito. Ai depois, “Ah! Vamos misturar isso aqui, isso aqui e isso aqui. Vamos bota tudo junto, o aluno toca, já faz isso, num só toca a melodia. Já consegue fazer um acompanhamento, tal”.

Já Raphael afirma que trabalha mais sozinho. “Nas aulas de instrumento? Nas aulas de instrumento, geralmente, eu trabalho sozinho. A maioria das vezes” (CER, p. 4). Mas, pude observar que aquele profissional juntou suas turmas com as da professora de violão para fazer um trabalho em conjunto. Sobre tal ação, Andreia destacou, conforme se segue:

Eu fiz uma coisa com o [professor] Raphael que funcionou muito bem. Ficou muito legal. Que a gente começou a trabalhar algumas notas, cada um com seu instrumento. E aí, eram notas simples, duas três notas. E aí, a gente já escrevia na pauta. Daí, no final da aula, faltando alguns minutos, a gente junta as turmas e eles vão tocar cada um a sua nota. A gente faz várias vozes. Nesta semana, a gente fez. Eu introduzi melodia e harmonia. Um grupo fazia a harmonia, outro grupo fazia a melodia. Daí, veio a flauta e fez uma segunda voz pra melodia. E, eles tinham que tocar tudo junto, lendo a mesma armadura no quadro. Então, isso foi muito legal. Tem sido muito legal. E a gente já está pensando na realização da formação de bandas (CEA, p. 4).

Os dados obtidos indicam que a forma como os professores interagem com seus colegas revela que o apoio destes últimos e a troca de materiais e ideias sobre o que e como dar aulas tem sido um das formas mais importantes de aprendizagem dos professores. Tal interação também se revela importante na construção de suas identidades como professores nas EPs, e ainda, uma forma de “sobrevivência”, de fortalecer-se como grupo.

5.4 Concepções, planejamento e organização das aulas de instrumento nas Escolas Parque

A organização das aulas de música na EP depende das concepções, da formação, das experiências/vivências que os professores tiveram como alunos de instrumentos e do que julgam serem os objetivos das aulas. A concepção de Odete sobre as aulas de Música é fundamentada na sua vivência como aluna de uma escola especializada de Brasília.

[...] eu tento aplicar o que eu vivi, a minha experiência de vida como instrumentista, como aluna que eu fui. E eu acho que toda essa parte influencia e eu acredito que isso fez com que eu crescesse como instrumentista, como professora, me ajudou muito. Como aluna, na época que eu fui (CEO, p.15).

Ao se deparar com o ensino de Música no contexto de escola de Educação Básica, Odete

[...] achava aqui muito estranho porque eles tinham que... pelo envolvimento maior, que o ensino acabava que era meio superficial” (CEO, p. 9), porque “elas não davam a teoria musical. É, teoria musical, né. Elas davam muito as sílabas das notas” (CEO, p. 4).

Aquela professora, ao ter como referência o ensino de Música da escola específica onde havia estudado, compara com o ensino que é realizado na EP, considerando-o “meio superficial”, pois “não aplicava totalmente a música, teoria”. Seu relato indica que o ensino realizado pelas professoras que atuavam na EP não se enquadrava na concepção que tinha sobre o ensino de música. Neste sentido, a concepção sobre o ensino de música pode estar relacionada com o “padrão tradicional de ensino de música, de caráter técnico-profissionalizante” (PENNA, 2004, p. 22), mantido em muitas escolas de músicas especializadas, inclusive na que Odete deve ter estudado. De acordo com Penna (2004, p. 22), tal forma de ensinar objetiva a formação de instrumentistas e tende a “ser visto como um modelo de ensino ‘sério’ de Música”.

Diante do exposto, é possível observar que os professores de instrumentos das EPs organizam suas aulas nas oficinas, propondo objetivos que julgam apropriados para as aulas, conteúdos, repertórios e agrupamentos de alunos;

organizam de acordo com sua formação, seus limites, suas concepções e suas referências.

Uma vez que suas formações foram diferenciadas, e que tem-se a ausência de um trabalho pedagógico em conjunto de longo prazo, considerando-se também ausência de objetivos e referenciais claros para as oficinas de instrumentos, cada professor entende as aulas de instrumentos de forma diferente. Os relatos dos profissionais partícipes da pesquisa apontam como objetivos o despertar, o gosto, o interesse pela música, musicalizar através do instrumento, vivenciar, conhecer e experimentar os instrumentos.

O objetivo é musicalizar, porque a aula instrumental não deixa de ser uma musicalização. É musicalizar. Através da musicalização, despertar o interesse pelos instrumentos, pela beleza da música. E, a partir do momento que eles começarem a tocar, perceber como é gostoso tocar um instrumento. Como é que faz tão bem para saúde tocar um instrumento (CER, p. 11).

Eu percebo a intenção de despertar o interesse musical naquele aluno. Porque eu sei que o tempo não é hábil para desenvolver um trabalho muito maior. Mas pelo menos, despertar a curiosidade e a vontade dele continuar estudando num outro momento, porque é muito difícil trabalhar com uma turma muito grande, com pessoas que não tem instrumento (CEA, p. 11).

Mas, eu acho importante que o aluno tenha a vivência do instrumento, né, que ele possa saber que ali, ele pode tocar uma música conhecida dele ou não, né (CEL, p. 6).

[...] eu acho que desde pequeno, desde o primeiro ano, eles poderiam ter sim, uma experiência pelo menos. Não assim, de chegar e tocar. E sair daqui tocando não. Mas, para eles conhecerem os instrumentos. “Ah! Como é que funciona o violão?”. O funcionamento, pelo menos, para eles poderem, como é que eu posso falar? É para eles tocar, para sentir o instrumento, alguma coisa assim (CEL, p. 5).

A função é vivenciar, não é a questão de profissionalizar, como eu falei das outras vezes, né, mas é vivenciar em primeiro lugar. A partir daí, o aluno pode estudar, fazer outros cursos, se profissionalizar, até virar um profissional, se quiser (CER, p. 11).

Em geral, as falas dos professores da EP2 remetem à ideia que as oficinas de instrumentos funcionam como uma iniciação instrumental em que os alunos estão ali para “conhecer”, “vivenciar”, “sentir” os instrumentos, “despertar o interesse” e “conhecer os instrumentos”.

Os relatos dos professores pesquisados parecem indicar que as aulas realizadas na EP não têm a intenção de que os alunos desenvolvam um “domínio do instrumento”, e se os alunos quiserem desenvolver a habilidade de tocar um instrumento, precisam procurar outros locais. Pois, as aulas das oficinas de instrumentos seriam uma forma de iniciação instrumental. Tal fato se justifica na fala de Andreia como uma falta de tempo hábil para o desenvolvimento de um “trabalho maior”. Entretanto, a justificativa de uma falta de tempo parece insuficiente para a realização de um “trabalho maior”. Pois, se forem contadas as aulas das oficinas previstas de acordo com o Calendário Escolar 2013 – Rede Pública do Distrito Federal, da SEDF (vide Anexo “A”), os alunos têm, em média, trinta e cinco aulas de instrumentos durante o ano. E ainda, os professores da EP podem continuar com a oficina de instrumentos em outro ano.

O ensino de música para os professores da EP2 implica que, além das finalidades musicais – intrínsecas ao ensino de Música –, as aulas de Música têm outras funções. Tal fato se revela no planejamento e em algumas falas dos professores que indicam finalidades extramusicais, extrínsecas à música. A “música como um meio de transmissão de valores estéticos” (SOUZA, 2002, p. 67) é uma das funções apontadas, conforme o relato que se segue de um dos professores partícipes da pesquisa:

Porque na verdade, quando você trabalha música, a música de alguma forma está te educando. [...] E também, de certa forma, quando ele está trabalhando a música, ele trabalha a disciplina dele, né. O envolvimento dele e a motivação dele de estar ali com a turma tocando e também, a prática de conjunto, assim, entre eles, um ajudando o outro. [...] Então, de uma certa forma, o instrumento, ele te ajuda na disciplina dos meninos. É até para que eles terem um momento, assim, de respeito pelo colega (CEL, p. 6).

A Música pode ser justificada como uma atividade auxiliar para o desenvolvimento de outras disciplinas.

E a gente não tem o hábito de estudar música na escola. Quando a gente estuda, geralmente, é uma coisa muito leve, muito solta, muito de escutar a música e cantar a letra. Não tem essa noção da linguagem musical, que é uma linguagem que pode desenvolver muito o cognitivo da criança [...] Pode ser muito importante inclusive para noção de cálculo, pra noção espacial, uma noção de organização, no cognitivo que faz muita diferença no desenvolvimento da criança, eu acho que é muito legal (CEA, p. 18).

Muitos relatos dos professores aqui entrevistados indicam as concepções que têm a respeito das aulas de música nas EPs. Estes vão ao encontro dos resultados da pesquisa de Souza *et al.* (2002, p. 64), sugerindo que o ensino de música naquelas escolas também “é concebida como um meio e não como um fim”.

As professoras da EP1 apresentam outra função das oficinas de instrumentos: a função de expressão emocional (HUMMES, 2004). Odete espera que seus alunos “se sensibilizem, se emocionem, sabendo esse é um instrumento, sabendo que isso é música, que eles são capazes de tocar. Quero que eles aprendam” (CEO, p. 7).

Porque, se ele não tiver mais aula na Escola Parque, durante a vida dele ele pegar uma música, conseguir tocar. Conseguir se virar com aquela leitura que ele tem. Pegar qualquer música que ele possa ver ai, de violão, seja de violão, seja de flauta e conseguir tocar na hora. Ter uma expressão. Se expressar mais (CEE, p. 5).

As professoras parecem focar mais nas aulas em tocar instrumento, para que o aluno possa continuar a tocar sozinho quando deixar a EP. Tal fato se mostra claro nos depoimentos de Andreia, que gostaria que, por meio das aulas de instrumento, os alunos desenvolvessem uma autonomia em relação à sua aprendizagem musical.

Eu quero que eles consigam desenvolver uma vontade de continuar estudando independente de mim. Quero que eles saiam daqui com muita vontade de tocar violão. E mesmo que eu saia daqui, na minha condição eu posso sair a qualquer momento. Ou que eu fique até o final do ano, eu quero que eles continuem estudando. Eu quero que eles sejam capazes de aprender e a continuar sem mim. Quero despertar essa curiosidade deles, essa vontade deles de continuar estudando música (CEA, p. 05).

Porque eles já vão poder tocar as músicas que eles quiserem. Eles já podem escolher o que já vão tocar e podem olhar uma cifra, ler. Eles já vão ter essa sensação de independência que eles podem tirar e continuar sem mim. Eu acho fundamental que o ensino é só um pedaço do caminho deles. Que eles não vão depender só de mim para continuar, mas se eles tiverem alguns passos para começar a caminhar, já acho que vai dar alguma segurança pra eles continuarem (CEA, p. 05).

O trabalho é realizado com o coletivo de alunos e, de acordo com os professores, promove a inclusão. Os professores acreditam que o trabalho com o grupo facilita a concentração e a expressão dos alunos. Assim, o processo da aprendizagem da linguagem musical é mais dinâmico e lúdico, despertando uma maior motivação e interesse dos alunos. A forma de conceber o ensino de instrumentos dos professores da EP está de acordo com alguns autores que tratam

do ensino de instrumento em grupo/coletivo. Magalhães (2009) considera que uma das vantagens da referida forma de ensino é que as aulas são mais divertidas para os alunos. Aragão e Arado (2012, p. 1) entendem que com o ensino de instrumento em grupo/coletivo, “a motivação do aluno para estudar e se aprimorar” musicalmente é uma das vantagens do ensino de instrumentos em grupo/coletivo.

O planejamento das aulas de instrumento é realizado individualmente pelos professores que atuam nas oficinas. Ao contrário do planejamento das aulas de musicalização das outras turmas, a equipe gestora sugere que este seja realizado coletivamente; no caso das aulas de instrumentos, não se tem tal orientação.

Para elaborar o planejamento das aulas de instrumentos, embora existam as orientações supramencionadas, os professores não alegam ter como referência documentos legais, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o currículo vigente da SEDF ou qualquer outra diretriz já existente. Foi possível verificar tal fato durante as observações, em especial, na EP1, no momento de uma reunião pedagógica que se deu no início do ano letivo, quando um dos professores de música falou de “sua dificuldade em trabalhar os conteúdos de forma sequencial na EP, porque para ele o conteúdo é o mesmo para todas as turmas” (DC, p. 5).

Para planejar suas aulas de música, os professores de música da EP2 indicaram no documento “Planejamento Anual” (vide Anexo “B”), como referência, o modelo (T)EC(L)A de Keith Swanwick, também utilizado por Tourinho (2006) para as aulas das Oficinas de Violão da Universidade Federal da Bahia (UFBA), e por Lobato (2008) em uma oficina de teclado de uma EP de Brasília.

De acordo com o planejamento dos professores, a aula de Música deve ter atividades que envolvam composição, execução e apreciação musical, bem como atividades de literatura, ou seja, informações sobre a música e atividades que envolvam a técnica musical. Durante as observações, pude notar que aqueles professores enfatizaram muito as atividades de execução no instrumento. Houve momentos de informação sobre música e de técnica do instrumento, como, por exemplo, a posição das mãos nos instrumentos (flauta, teclado e violão), a postura corporal, o nome das partes do violão, o toque com apoio no violão e a forma de soprar a flauta doce. No entanto, não foram percebidas atividades que envolvessem a composição ou a apreciação musical. Embora no planejamento dos professores da EP2 conste que os professores têm referências atuais como o modelo (T)EC(L)A de

Keith Swanwick, tais conhecimentos ainda não chegaram a influenciar ou mobilizar efetivamente a prática dos professores.

Nas EPs pesquisadas, foi possível observar que as oficinas de instrumentos apresentam várias funções que envolvem a música, bem como um meio para atingir outros objetivos extramusicais. As oficinas parecem estar voltadas para a iniciação instrumental por meio da experimentação e da vivência da música através dos instrumentos musicais, visando desenvolver habilidades musicais através do instrumento, despertar o gosto pela música e desenvolver valores (respeito ao outro), atitudes (ajudar o outro) e normas (disciplina) dos alunos.

A partir das funções que concebem para as oficinas, os professores planejam e organizam suas aulas individualmente, fazendo suas escolhas, muitas vezes baseadas em suas experiências como alunos. E tomam decisões a respeito do que ensinar, ainda que sejam baseadas nas experiências de outros profissionais, mesmo sem uma reflexão crítica sobre a efetividade e aplicabilidade desses conhecimentos nas aulas de oficinas de instrumentos em escola de Educação Básica como a EP. Dessa forma, mesmo apresentando contradições e incoerências entre suas concepções e ações, os professores da EP, assim como as professoras da pesquisa de Del Ben (2001, p. 220) acabam se tornando sujeitos “de suas próprias concepções e ações educativas”.

5.5 Conteúdos, atividades e materiais das aulas de instrumentos

Não há materiais, conteúdos ou atividades previamente definidas pela escola ou pela SEDF. Cada professor planeja, seleciona e cria materiais e conteúdos de acordo com suas próprias vontades, influências, e experiências.

De acordo com os dados, os professores organizam suas aulas pelo que “consideram mais fácil”. Porém, não há um consenso dos professores sobre o que é “mais fácil” ensinar. Para o professor Raphael, a “simplicidade é que é o xis da questão” (CER, p. 17). Em suas aulas, começou ensinando uma nota de cada vez na flauta. E dessa forma foi fazendo exercício com cada nota “até ficar legal” (CER, p. 14). Quando achou que os alunos tinham aprendido, ensinou outra nota. “Então vamos tocar o lá? Vamos. Fazer o lá até ficar legal. Também, se não ficou legal, volta para o si. Até uma hora vai encaixando, nota por nota. Aí, faz o sol” (CER, p. 14). Raphael justifica que ensina dessa maneira “porque não adianta eu passar um

monte, né. Enrolar a cabeça da criança. Vou de pouquinho em pouquinho” (CER, p. 14). Pode observar que em suas aulas o professor Raphael dava ênfase ao ensino de uma nota por vez, fazendo exercícios durante a aula.

O professor revisou a posição da nota si na flauta, ensinada na aula anterior, demonstrando para os alunos, tocando em sua flauta. Em seguida, pediu que todos tocassem a nota si. Todos tocaram [...] Logo após, o prof. pede que os alunos colocassem a flauta no colo, vai ao quadro onde havia um exercício escrito em compasso quaternário, com valores de semínima e sua pausa, que só tinha a nota si (DC, p. 42).

A professora Odete começou ensinando as notas lá e si na flauta. Na aula seguinte, recordou as notas lá e si e ensinou as notas sol, dó e ré. Desde o início, os alunos tocaram e aprenderam localizar as notas na pauta musical. A professora afirmou que ensinava dessa forma porque era com os alunos dos Anos Finais. Com os alunos dos Anos Iniciais, ela faz um pouco diferente a cada aula. “Com os menores [alunos do 4º ano], eu faço menos [notas], duas, depois três, depois quatro, depois cinco. Com os grandes [alunos de 6º anos], duas [notas] depois quatro, depois cinco. O ré fica por último” (CEO, p. 120).

No violão, inicialmente, a professora Andreia achou que seria mais fácil começar ensinando os acordes. Ela começou as aulas trabalhando fazendo um arpejo com cordas soltas e ainda na mesma aula os acordes de mi menor e de ré maior. Para ela, era importante que os alunos aprendessem “pelo menos os acordes maiores e menores simples, já é de bom tamanho de eles conseguirem tocar, de eles conseguirem entender a diferença de um e outro, de eles tirarem” (CEA, p. 5). Mas, na aula seguinte, após ela ter participado de uma oficina de violão com um professor visitante na escola, a professora utilizou outra abordagem. Ela fez exercício com a primeira corda do violão, os alunos teriam que tocar essa corda solta alternando os dedos indicador e médio da mão direita. “Eu comecei com as cordas pra que eles tocassem, soubessem que nota era cada corda. E comecei com dois acordes: Mi maior e Mi menor” (CEA, p. 6). A mudança de conteúdos pode demonstrar a falta de segurança da professora em relação ao que poderia ser “mais fácil” ensinar para os alunos.

A professora Elis inicia o trabalho com músicas que seleciona “de acordo com o grau de dificuldade” (CEE. p. 6). Para ela, “é sempre assim, né. A gente vai pegando canções mais simples, tons mais fáceis, populares” (CEE. p. 6).

Para ensinar as notas, Elis utilizou um sistema numérico com dois dígitos para que o aluno pudesse localizar as notas no braço do violão. O primeiro número se refere à localização da corda e o segundo número se refere à casa no braço do violão. Por exemplo, 32, o aluno deve tocar a nota lá localizada na 3ª corda na segunda casa. Em sua fala Elis explica a importância e como utiliza esse sistema.

Eu achei muito importante desse sistema numérico para o menino começar a entender a localização da nota. Antes de ter aquele ciclo das notas. Acho importante eles tentarem localizar a nota pelo número. Por exemplo, qual é o sol que eu estou pedindo para tocar? Então, eles sabem que é o sol 30, o sol da terceira corda solta, né. Então, no começo eu acho que é mais fácil do aluno entender, do que ficar pedindo “toca o sol, toca o sol da terceira corda”. Quando a gente fala o número, é muito mais direto, muito mais rápido (CEE, p. 15).

A professora Elis afirma que costuma iniciar as aulas de violão com a música *Asa Branca* que utiliza cinco notas, mas, em 2013, começou com a música *Frère Jaques*. Ela justifica essa escolha

Primeiro por causa da extensão melódica, né, seis notas. Sempre a gente começa com sol, lá, si, dó, ré. Ou então, dó, ré, mi, fá, sol, cinco notas. E a gente sempre vem trabalhando com *Asa Branca* todo ano. Então, eu quis fugir um pouco dessa música [*Asa Branca*] como primeiro contato com a música no violão (CEE, p. 15).

Durante as observações das aulas de Elis, pude observar que na melodia de *Frère Jacques* que a professora considerava fácil, os alunos tiveram dificuldades em localizar as notas no braço do violão. Após três aulas, Elis “ao perceber que os alunos não sabiam onde se localizavam as notas no braço do violão, explicou de novo onde eram as notas, colocando os dedos desses alunos no local onde deveriam apertar a corda” (DC, p. 17).

Para a professora Leila, o mais fácil no teclado é começar fazendo exercícios e músicas utilizando as teclas pretas do instrumento. Leila acha mais difícil começar com as teclas brancas e considera que os alunos visualizam o grupo de três e de duas teclas pretas mais rapidamente. Segundo a professora, essa é a “melhor forma dos meninos ficar familiarizados com o teclado, ali naquele momento de ver um monte de teclas brancas e aquelas poucas teclas pretas” (CEL, p. 9). Depois que os alunos estão familiarizados com as teclas pretas do teclado, ela introduz as teclas brancas, uma ou duas teclas de cada vez.

“Quando eu vou para as teclas brancas, eu toco primeiro dó-ré ou então, faz primeiro só o dó. Faz exercício só em dó, depois dó-ré, dó-ré-mi, dó-fá, depois dó-sol. Aí, eu coloco todas as notinhas (CEL, p. 10).

Eu seleciono assim as coisas mais básicas, entendeu? Por exemplo, essas atividades de teclas pretas, então, a gente já tem o primeiro momento é teclas pretas, com as atividades, né. Segundo momento, são as brancas, de uma, duas, três até completar o sol. A gente, geralmente, faz até o sol. E, depois trabalha com o lá e o si, que só entra se tiver uma música que tiver o lá e si (CEL, p. 18).

Essa forma de começar visualizando as teclas pretas e brancas foi relatada por Lobato (2008) em oficinas de teclado de um EP de Brasília, realizada com alunos dos Anos/Séries Finais do Ensino Fundamental.

Embora nem sempre o que é mais fácil para os professores é também para os alunos, a forma de organizar os conteúdos realizada nas EP ocorre pelo que os professores consideram mais “fácil”. Essa forma de organizar os conteúdos confirma um dos resultados da pesquisa de Vieira (2009) e Puerari (2011), que observaram que professores estruturam as aulas a partir dos conteúdos, organizados em uma ordem crescente de complexidade, que julga ser mais importantes para alcançar objetivos e finalidade que ela própria atribui ao ensino.

Outra forma de organizar os conteúdos é baseada na forma como aprenderam a tocar, conforme aprenderam em suas trajetórias de formação. Odete afirma que se orienta de acordo como aprendeu. Assim, desde a escolha dos materiais e até o modo de ensinar se baseia em como aprendeu. Para Odete, o ensino da escola especializada em que estudou proporcionou os conhecimentos que orientam sua prática. As suas experiências como aluna influenciaram em suas concepções, no seu modo de ser e agir na profissão. No entanto, a professora não relata como relevante para sua atuação a experiência como aluna e nem os conhecimentos adquiridos na licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música.

Neste sentido, Odete afirma: “Tudo que eu faço, eu aprendi na Escola de Música” (CEO, p. 8). Aquela professora considera os conhecimentos que teve como aluna dessa escola específica e como instrumentista como fundamentais na construção de sua profissionalidade. “Então, tanto na parte prática quanto na teoria, teve influência na minha formação que eu tive lá [na escola específica de música]” (CEO, p. 9).

A professora Elis afirma que muitas decisões que toma têm muita influência de sua formação inicial superior. “Acho que basicamente 60% é influenciado pela minha formação mesmo” (CEE, p. 15). Ela explica que essa formação inicial foi deficiente e que contribuiu em parte com o que faz na sala de aula. Para ela, muito do que faz em sala é influenciada por cursos de formação continuada que a ajudaram “abrir mais caminhos” para suas escolhas a respeito do ensino de música.

Para Raphael, a sua formação “influencia mais na forma prática, né, nas aulas práticas. Eu sou um músico muito prático. Eu ensino muito pouco teoria, muito pouco. Porque, até eu mesmo não gosto de teoria, gosto de prática. Então, eu tento passar isso para meus alunos” (CER, p. 11). Aquele professor expressou que valoriza mais a execução do instrumento por causa de seu aprendizado informal no instrumento. No entanto, pude observar que em suas aulas alguns conteúdos de teoria musical foram ensinados aos alunos, como notação musical, valores musicais (semínima, mínima e suas pausas), compasso (binário, quaternário), escala de dó maior. Isso pode ter sido influenciado pela forma como ele aprendeu a tocar flauta quando era aluno de uma professora em uma oficina em uma EP e de outros cursos que fez. “[...] ela começou a me ensinar umas teorias, como dar aula. [...]ela me ensinou como eu passar para outros alunos [...] eu fiz umas aulas na escola de música. Fiz um curso, só aulas de teoria” (CER, p. 6).

Para Andreia, sua formação musical não influencia suas decisões em sala de aula. Aquela professora afirmou que não se lembra como foi que aprendeu a tocar e que a ajuda em sala de aula é o fato de ter ensinado outras disciplinas.

A forma como os professores aprenderam a tocar influencia sua forma de ensinar. Os conhecimentos adquiridos em cursos de formação continuada também ajudam os professores nessa organização dos conteúdos. Os cinco professores pesquisados participaram de uma oficina com um professor de violão visitante, em uma das coordenações no primeiro bimestre do ano. Para Andreia, Elis e Raphael, a capacitação, embora tenha sido pequena, foi importante para ajudá-los em suas salas de aula. Para Andreia, a formação “foi completamente um divisor de águas” (CEA, p. 6). Pude observar que Elis e Andreia estavam aplicando alguns exercícios que foi ensinado nessa capacitação para seus alunos nas aulas seguintes ao curso.

A organização de Leila também tem influência de cursos que participou, como um curso de extensão oferecido por uma professora do curso de música da UnB há mais de dez anos atrás. De acordo com Leila, aquele curso “abriu os horizontes pra gente” (CEL, p. 7). Leila afirma que não tinha referências de como ensinar para o grupo de alunos nas oficinas de instrumentos e os conhecimentos adquiridos nesse curso foram os poucos que obteve para ajuda-la a ensinar nesse contexto.

Para a maioria dos professores pesquisados, a forma como organizam seus conteúdos sofre muita influência da forma como aprenderam a tocar e também de sua formação continuada. Há cursos que, mesmo sendo curtos ou tenham passado muitos anos, fundamentam ações dos professores em sala de aula. Marcelo (2009, p. 10) afirma que a "forma como conhecemos uma determinada disciplina ou área curricular, inevitavelmente, afeta a forma como depois a ensinamos".

Os conteúdos são ensinados durante a aula que é dividida em momentos de atividades grupais e atividades individuais, quando o professor dá atenção para cada aluno individualmente. Isso pode ser exemplificado nas fala de Leila e Andreia,

Primeiro são 60 minutos, né. A partir de 3ª [feira], porque nosso horário é menorzinho. Primeiro, pelo menos uns dez minutinhos, eu pego para fazer explicação. Às vezes, precisa até mais, porque eles não entendem você passa dos dez minutos. Aí, eu deixo de cinco a dez minutos, depois que eles entenderam, deixo de cinco a dez minutos eles treinarem. Aí, tem uns que levam dez minutos, mas tem uns que não. "Ah, professora, já acabei, já sei". Aí, eu falo "Então, vamos esperar todo mundo dizer que já conseguiu, aí a gente vai fazer. Até que cada um toque individual. Primeiro, eu faço assim: tocam individual, aí, passou um tempinho, por exemplo de dez a 15 minutos eu expliquei passou um tempinho de dez minutinhos, aí já foram 25 minutos. E aí o que é que eu faço? Eles acabaram. "Ah, professora, ok. Já sei". O restante dos minutinhos eu passo de um por um. Toca individual o que eles aprenderam. Né? De um por um, independente de ser dupla ou não. Depois eu boto a dupla para tocar". Agora vamos tocar com a dupla". Aí, depois, eles tocam todo mundo junto. Aí, é o tempo que dá uns 30 minutos, pra eles, 25, 30 que dá pra eles tocarem individual, tocarem na dupla e tocarem em conjunto. E depois tocar todo mundo junto. Aí, o que eu trabalho muito com eles é "Vamos começar junto e terminar junto" (CEL, p. 12).

Eu tenho feito... eu primeiro, a primeira parte, eu vou dispondo eles nas cadeiras, que eu tenho que colocar, uma cadeira sim, uma cadeira não. Tenho que separar um momento para eu escrever no quadro. Isso leva um tempo também. É o tempo que eles começam a ficar enlouquecidos com o instrumento. Então, tenho sempre que estar atenta a isso. E aí né, eu começo a fazer primeiro "Quem que lembra? Vamos todo mundo que lembra". Aí toca, fazendo um resgate do que eles aprenderam. Aí, faço um resgate do que eles aprenderam. Daí, eu tento fazer todos tocarem ao mesmo tempo, muito difícil. Aí, eu começo a trabalhar a próxima parte. Aí, eu passo e vou de um em um, ver o que está fazendo, depois eu passo as duplas, junto os que sabem mais e outro que saiba menos para dá uma, um

ajudar o outro. E no final, eu tento fazer com que todos toquem ao mesmo tempo (CEA, p. 16).

Para os professores, o atendimento individual é importante para que os alunos toquem uns para os outros, enquanto um toca os outros deveriam observar, esperando sua vez de tocar. A característica de ouvir um aluno por vez que os professores utilizam nas oficinas de instrumentos da EP é uma das características do ensino coletivo de instrumentos utilizado na segunda metade do século XIX nos conservatórios da Europa e Estados Unidos da América (EUA) (OLIVEIRA, 1998).

Você estar podendo escutar o outro. Eu estava lendo ontem sobre isso, que é muito importante essa coisa da escuta. [...] Você está ali ouvindo o colega, você já está podendo fazer uma crítica sobre o colega e o colega fazendo uma crítica sobre você. [...] Porque você está sempre ali escutando o colega. Às vezes você está tocando junto. Mas, às vezes você para pra escutar o colega. [...] Porque depois que você passa por isso, você fica mais crítico, você sabe escolher, você sabe opinar (CEE, p. 10).

Nas observações das aulas, pude notar que nas aulas das oficinas os professores alternam esse atendimento individual com atividades em grupo. Durante o atendimento individual, os outros alunos ficam inquietos, “enlouquecidos”, conversam, tocam outras músicas enquanto os professores atendem os alunos individualmente. Os professores percebem a inquietação dos alunos chamando a atenção dos mesmos para que façam silêncio e que ouçam o que o colega está tocando. No entanto, os alunos não conseguem ficar parados, prestando atenção no colega que está tocando.

Durante o tempo de aulas, os professores trabalham com os conteúdos que são selecionados de alguns materiais. Os materiais que os professores utilizam para ensinar são selecionados de métodos produzidos para o instrumento, sem necessariamente ser para o ensino em grupo, materiais produzidos pelo próprio professor, arranjos. No entanto, revelaram que não utilizam um material específico e o segue até o final do ano. Eles selecionam partes desse material ou faz como Leila que cria seus próprios exercícios para realizar com os alunos, baseado em exercícios de métodos de piano, como *Piano Lesson*, de Barbara Kreader, Fred Kern, Phillip Keveren, Mona Rejino, da Editora Hall Leonard.

No caso de Andreia e de Elis, estas selecionam alguns arranjos elaborados para o ensino de instrumento em grupo, que trabalham melodia com cordas soltas e acompanhamento com acordes simples, com leitura musical, do livro *Na ponta dos dedos*, de Marcelo Brazil. Os alunos gostaram de trabalhar com esse material, conforme as observações e o relato de Elis a seguir:

A cópia do livro, de fazer um exercício, eu tô achando que está ajudando muito. É mais o material do Marcelo Brazil que estou trazendo. De vez em quando, estou trabalhando com ele. E eles estão achando legal fazer, tão achando legal (CEE, p. 20).

Alguns materiais são compartilhados entre os professores. Durante as observações de Raphael, notei que ele utilizava algumas cópias de páginas do método *Minha Flauta Doce – Volume 1*, de Mário Mascarenhas, que foi um dos materiais doado por sua colega de trabalho. Raphael explicou que seleciona alguns conteúdos desses materiais que dá para ser executados pelos alunos. “Eu fazendo assim, eu pego um método. Pego um lance dá, faço. Aí, vou lá no outro pego o que dá. Vou selecionando” (CER, p. 7).

A seleção dos conteúdos, escolha dos materiais pedagógicos e atividades pela maioria dos professores indica que a forma como ensinam sofre muita influência da forma como eles aprenderam a tocar (MONTANDON, 1992; PENNA, 2007), e dos cursos de capacitação que fizeram. Mas, não demonstraram ter muitas opções de materiais para suas aulas de instrumento.

5.6 Formatos e estratégias utilizadas pelos professores na aula

Os professores da EP têm uma forma muito semelhante de agrupar os alunos. Eles organizam os alunos lado a lado em círculo ou em semicírculo num grande grupo. Com essa forma, trabalham com o coletivo dos alunos, fazendo exercícios e tocando em grupo. Eles argumentam que essa é a melhor forma de visualizar todos os alunos.

Acho que é a melhor maneira de visualizar todos tocando, né, um olhando para o outro tocando. É a maneira mais fácil, né. Mais didático, para mim, é desse jeito, sentar em círculo, com eles em círculo (CEE, p. 19).

[...] porque o semicírculo é mais fácil de visualizar, me visualizar e eu visualizar os alunos. E eles se ouvirem, também, né. [...] Fico de frente para eles. Porque o que eu tiver que escrever no quadro é mais fácil. Por isso, eles ficam de frente, porque se fica um atrás do outro, um fica na frente do outro. O que fica atrás, ele fica mais isolado. Então, eu não gosto. Eu gosto todo mundo em grupo (CER, p. 12).

[...] eu colocando eles virados de frente pra mim no caso, é mais fácil para eles poderem me ver. E na hora que eu estou comandando a aula. Às vezes, eu vou no quadro e daquela forma daquele círculo, né, a meia lua, aí, eles podem visualizar o quadro na hora que eu escrevo, né (CEL, p. 11). Prefiro que eles fiquem juntinhos comigo lá. [...] Sempre em semicírculo. [...] Porque eu consigo visualizar (CEO, p. 23).

Elis prefere o agrupamento em círculo, pois além de visualizar melhor os alunos, considera esse agrupamento “mais fácil” e “mais didático”. Esta forma de agrupamento é relatada também por Pereira (2008) e por Tourinho (2007), por considerar que, além de outras vantagens, os alunos podem se ver e ouvir mais facilmente.

Duas professoras – de teclado e a de violão da EP2 – também trabalham com duplas de alunos em cada instrumento. Essa forma de organizar os alunos acontece porque não há instrumentos disponíveis na escola para cada aluno.

No início, quando as turmas eram menores, a gente conseguia dar um teclado por aluno, não precisava ser dois alunos. Só que depois, as turmas foram aumentando. Aí, já mudou, né (CEL, p. 4).

E, de acordo com as professoras, os alunos se desenvolvem com maior facilidade com a dupla, pois aprendem com os colegas.

São dois [alunos por teclado] e mesmo que o coleguinha esteja tocando errado, o outro ensina. [...] Eles se ajudam, então é muito legal o trabalho, assim, em grupo (CEL, p. 11).

E aí, com a dupla, ajuda, um ajuda o outro. E eles começam a ter essa noção de ritmo para depois trabalhar todo mundo junto (CEA, p. 15).

Achei que funcionou muito bem, a dupla. Porque, eles ficam mais estimulados a tocar, porque eles ficam de certa forma, um de frente para o outro. Um quer que o outro aprenda logo, então ele acaba fazendo melhor. E a noção do ritmo melhora muito do que tentar fazer todo mundo ao mesmo tempo. Porque quando eles começam do micro para o macro, é mais fácil. Eu achei que eles aprendem com mais facilidade (CEA, p. 23).

Andreia e Leila utilizam também o trabalho com as duplas de alunos, porque não há instrumentos disponíveis para todos os alunos. Aquelas professoras descobriram que dessa forma os alunos aprendem uns com os outros. Essa forma de aprendizagem, a “aprendizagem colaborativa” é apontada por Tourinho (2007, p. 5), que entende que nas aulas de instrumento em grupo, “todos trabalham juntos e se ajudam mutuamente sob a supervisão do professor, quem sabe mais ensina a quem sabe menos [...]”.

Todos os professores trabalham com os alunos individualmente, ouvindo e orientando um aluno por vez para corrigir os alunos. Alguns professores justificam agir assim por acreditarem que passam mais segurança para os alunos, conforme os relatos expostos a seguir:

Porque todos, têm alguns que não tocam ou desafinam, tocam nota errada. Então, eu passo de um por um. Às vezes, eu passo de um por um para ver quem é que está precisando mais [de ajuda] e aonde. Onde está errando e por que está errando. Porque não acertou ainda. Têm uns que tocam, vamos supor, um si que é mais fácil. Vamos supor, uma das [notas] mais fáceis, assim. Têm outros que não fazem, não conseguem. Então, tem que ver de um por um para ver aonde é que está o erro de cada um (CER, p. 17).

E já percebo que ele [um aluno] está mais para trás ou não está conseguindo acompanhar ou está pecando lá numa posição que ele não está conseguindo. Aí, eu dou atenção para ele. Tento ajudar muitas vezes, na articulação, no som para ficar mais nítido. Percebo o som, que não está fazendo a articulação certa do “du, du, du”. Aí, eu vou individualmente (CEO, p. 22).

Na hora que eu passo individual, junto com eles, eles até sentam na cadeirinha deles, eu percebo que eles ficam mais seguros na hora de tocar. Entendeu? Porque têm muito menino que é inseguro. Ele está ali tocando, mas quando você chega pra ele e fala “Olha, você vai tocar só”. Aí, ele já fica com medo. Então, a partir do momento que eu percebo isso aí, eu saio do meu lugar e falo “Olha...” Ou até chamo, porque eu fico com o teclado virado de frente pra eles também, né? Eu chamo “Ó. Vem cá você”. Eu chamo até mesmo os que já conseguiram tocar, aqueles que tocam lá naquele momento tudo, eu observo eles, também, prá eles não acharem que estão sozinhos (CEL, p. 12).

Pude observar que, ao ouvir os alunos individualmente, Odete pede aos outros alunos que fiquem em silêncio e chama a atenção dos que começam a conversar. Aquela profissional fica alguns minutos com cada aluno e, quando percebe que a dificuldade de um aluno pode ser de outros também, faz uma explicação para todo o grupo.

Mas assim, aí tem que ser coisa rápida para depois falar no geral. Porque o erro dele, o erro ou a dificuldade dele, eu, aí depois, falo para todo mundo: “Olha, gente. Vamos articular assim, assim, assado”. Não falo que é ele que está tendo essa dificuldade, “Olha essa posição aqui”. Que eu vejo ele está com a dificuldade com a posição, mas que pode ser a dificuldade de todos. “Olha. Está vendo essa passagem aqui?” “Vamos fazer essa passagem aqui desse trecho”. Aí já resolve um pouco o problema da turma, né? Para não ter mais [o problema] (CEO, p. 22).

A forma de agrupar os alunos utilizada por Odete se assemelha em um aspecto à disposição de alunos que Tourinho (2006) denomina de *master class*. Aquela autora utiliza tal formação com o objetivo de que os alunos compreendam e melhorem a sua prática por meio da audição de um colega e de explicações e comentários dados pelo professor dirigidos a todos os alunos.

Mas, quando as turmas são grandes, segundo os professores, com mais de quinze alunos, o atendimento individual fica complicado. Odete afirma que o tempo da aula é muito curto para ouvir e orientar todos os alunos individualmente.

Eu queria ver cada um. Ouvir cada um. Ouvir o som de cada um. Principalmente, os alunos pequenos. Mas, são 23 alunos. Se eu for ficar vendo de um em um, é difícil demais. Acaba a aula rapidinho. Aí, não vê nada. Então, o tempo é muito curto. Então tem que ser pelo menos em grupos de cinco, cinco, cinco. Né? De seis, sete, pra ver mais ou menos como é que tá. Mas, eu sempre vejo o que está complicado na afinação e tal, o tempo. Quem é que está desafinado (CEO, p. 11).

Os professores da EP desenvolvem um atendimento individualizado nas aulas de instrumento em grupo/coletivo durante as aulas, parando as aulas e orientando os alunos, enquanto os outros alunos ficam inquietos aguardando sua vez. Mas, quando os professores estão orientando os alunos individualmente, os outros conversam, manipulam os instrumentos livremente, fazendo barulho e quem sabe toca outras músicas. Isso incomoda os professores.

Ah! Ai, às vezes dispersa. Aí, você vê que às vezes dispersa. Um começa a tocar outra coisa diferente da aula, começam a conversar. Se você ficar muito tempo, você perde o fio da meada. Você tem que “Ó, atenção aqui, voltar”. Fica difícil (CEE, p. 18).

Aquela coisa do aluno tá tocando uma coisa que não é de tocar em grupo, de tocar em grupo (risos). Atrapalha demais aquela coisa de ficar tocando fora de hora aquelas coisa que está fora do contexto de sala de aula. Isso atrapalha demais (CEE, p. 10).

[A dificuldade é] justamente, atender individualmente, porque são crianças. Eles ficam enlouquecidos quando estão ociosos. Estão com um instrumento que a amplitude é maior que a do corpo deles, eles não têm essa noção da amplitude. Fico muito preocupada com a conservação do instrumento, do material da escola. É o tempo todo escutando "béueem", "plá" (CEA, p. 24).

Porque eles querem assoprar aquela flauta. Eu não sei para quê. Em vez de eles quererem aprender a música no início, eles querem fazer um som. Se você der um tambor para eles, um pandeiro, eles vão ficar "tac-tac-tac", "tec-tec-tec". Se você der um violão, eles vão ficar "blom-blom-blom". Se você der uma flauta, vão ficar apitando. Imagina aquilo ali, oito flautinhas no seu ouvido dentro de uma sala (CER, p. 20).

A forma de atendimento individualizado dentro do ensino em grupo/coletivo que os professores da EP escolheram para ensinar é criticado por Tourinho (2007, p. 2) ao afirmar que

O mito da atenção exclusiva é bastante forte no ensino tutorial e a ele se contrapõe a crença do ensino coletivo, de que é possível compartilhar conhecimento, espaço, e que a interação e a diferença são partes importantes do aprendizado. O professor de aulas tutoriais se baseia no modelo de Conservatório e defende a atenção exclusiva ao estudante como a única forma de poder conseguir um resultado efetivo.

Tourinho (2008, p. 2) entende que tanto no ensino individual, como no ensino coletivo, o professor “corrige e incentiva muitas vezes demonstrando com o instrumento em vez de só falar, ou faz as duas coisas concomitantemente”. Mas, isso não ocorre nas aulas da oficina de instrumentos das EP. A ação da maioria dos professores da EP parece ser muito influenciada nesse “mito da atenção exclusiva”, poucos professores reconhecem que os alunos podem aprender pela interação e observação dos outros. Assim, os professores de instrumentos da EP precisam desenvolver “a capacidade de não interromper uma *performance* coletiva enquanto se dirige individualmente” (TOURINHO, 2008, p. 2) e, também, precisam ser capacitados para “coordenar a ação individual da prática instrumental dentro da aula em grupo, para que a aula de instrumento não se transforme em uma colagem de atendimentos individuais fragmentados” (TOURINHO, 2003, p. 52).

Os professores também utilizam de outras estratégias para ensinar os alunos a tocar. Ao mesmo tempo, os professores ensinam a tocar, ensinam a leitura musical ou a leitura de cifras, no caso das aulas de violão. Mas, a imitação é um dos recursos que utilizam para promover a aprendizagem dos alunos, mediante o ato de ouvir e repetir. “É muito aquela coisa da memorização. Aquela de ouvir e repetir”

(CEE, p. 5). As correções que fazem dos alunos são realizadas como base a comparação entre o que o aluno toca e o que o professor toca como referência.

Ó. Esse ritmo tá errado. Porque é que você bateu assim. Não é assim. Olha! Escuta!" Aí ele vai lá e tenta corrigir aquilo. Ah! Entendi. É pela compreensão de escutar e ver que o ritmo que ele faz não está igual ao ritmo que eu fiz. Pela compreensão pelo valor de figura. Pela compreensão da audição também, né? (CEE, p. 5)

Eu toco toda a música. Aí, eles ouvem a música, sentem a melodia, o ritmo e tal. Aí, eu pego trecho por trecho. Tem uma frase, aí eu pego um trequinho, canto as notas [...] com o ritmo certinho. O ritmo também. Aí, põe [a flauta] no queixo [treina a troca de notas] Aí, toca [...] Faz isso certinho. Aí pego outro "trechozinho", né. [...] Aí, a frase toda [...] Primeira frase, primeiro trecho. Assim por diante. (CEO, p. 5)

A imitação também é uma das estratégias relatada por Lobato (2008) nas oficinas de teclado de uma EP, na qual os alunos aprendem a executar a música "Bife nas Teclas Pretas" com essa estratégia, memorizando o ritmo e a melodia.

Essas estratégias utilizadas pelos professores da EP indicam alguns recursos que dispõem para ensinar instrumentos para as turmas de alunos, como o ensino da leitura concomitantemente com a prática música e a imitação. Esses recursos são realizados com os alunos dispostos em semicírculo, círculo ou em duplas. Inicialmente, a organização dos alunos em dupla foi realizada porque não havia instrumentos para todos os alunos, mas as professoras Andreia e Leila descobriram que essa organização em dupla favorecia outra estratégia: a "aprendizagem colaborativa" (TOURINHO, 2007), que ocorre com as interações entre os alunos. Andreia é a professora que mais explora e percebe as vantagens dos outros agrupamentos, utilizando "a seu favor" nas aulas de sua oficina de violão. Assim, pode-se notar que os professores das oficinas de instrumentos da EP utilizam estratégias variadas como a observação, imitação e interação entre o professor e os alunos e os alunos entre si para fazer com que aprendam a tocar. Pois, os professores percebem que a observação e interação entre os alunos é uma forma de aprendizado que ocorre nas aulas em grupo/coletiva de instrumentos.

5.7 O que os professores consideram que motivam os alunos

Para os professores, o que motiva os alunos a aprenderem e a prestarem atenção em suas aulas está relacionado com o fazer musical, a execução musical. Eles afirmam que os alunos querem tocar em sala de aula.

Eles querem aprender a tocar. Eles querem aprender. (CEO, p. 9)

Eles querem tocar. O negócio deles é tocar. Eles não querem vir só pra... cumprir... currículo, grade horária. Querem vir pra tocar. (CER, p. 7)

Para Odete e Raphael, uma atividade que motiva os alunos é a apresentação. Segundo esses professores, os alunos gostam de participar de apresentações e pedem para se apresentar. Pois, “uma apresentação para eles incentiva [os alunos a tocar] mais ainda. Eles estão tocando em sala de aula incentiva. Se eles apresentam, [incentiva] mais ainda” (CER, p. 21). O trecho a seguir exemplifica como Odete percebe que os alunos gostam de tocar.

Agora, no ano passado, eu tive a experiência de fazer a apresentação da flauta e do trabalho em conjunto. Aí, ficou bacana. Foi um pouquinho, porque eram alunos de 3º e 4º anos. Aí, eles gostaram tanto de subir no palco e se apresentar. Porque no primeiro semestre, eles ficaram aprendendo a tocar, eles queriam. [...] Eles cobraram. “A gente não vai apresentar não?” (CEO, p. 6)

O repertório é outro aspecto que os professores apontam como elemento motivador para os alunos. Os professores percebem que o que motiva os alunos dos Anos Iniciais não parece ser o mesmo dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Os professores acham que os alunos dos Anos Iniciais estão mais abertos ao repertório que os docentes selecionam e apresentam para eles.

Tudo o que você pede pra ele fazerem, eles fazem. Na hora de parar, eles param. Na hora de tocar, eles tocam. Qualquer música, tá ótimo. Qualquer música, eles se satisfazem com a música. Gostam das músicas. É um mundo ali deles, que qualquer musica infantil, qualquer música eles gostam. Tudo é novidade. (CEO, p. 10)

Entretanto, segundo os professores, os alunos dos Anos Finais têm um gosto musical mais definido. Para Odete,

[...] eles querem aprender coisas, que eles já têm a formação pré-estabelecida na mente deles, que eles gostam de funk. Gostam de tal música. Gostam disso ou gostam daquilo. (CEO, p. 10)

Eles querem tocar o tipo de repertório que eles gostam. Isso ninguém tira deles. (CEE, p. 7)

Os professores da EP1 percebem que os alunos dos Anos/Séries Finais do Ensino Fundamental são difíceis de motivar, pois têm um gosto musical determinado e o repertório proposto pelos docentes é considerado “antigo” e “velho” pelos alunos. Em uma reunião dos professores na semana pedagógica, os professores falaram que o repertório que levaram para os alunos no ano anterior estava distante do cotidiano deles e, por causa disso, houve resistência dos alunos ao que foi proposto. Os professores sugerem que também seja considerado o repertório do gosto dos alunos.

Acho que tem que considerar, né. Você tem que considerar de alguma forma o que eles estão pedindo e tentar adequar com o que você está oferecendo. Tentar adequar. Hoje eu entendo isso. Eu entendo que a gente não pode impor só o que a gente acha que é o legal para trabalhar com eles. (CEE, p. 16)

Eles trazem música da mídia e a gente passa. E, também, as músicas clássicas que a gente passa para os alunos enriquece. O que é que a gente tem que fazer, na minha opinião, filtrar, porque a música da mídia também tem coisas boas. Por exemplo, o funk, sem ser o funk pornográfico, por exemplo. Mas, o funk tem o ritmo. (CER, p. 14)

Tocar uma música, um funk [...] Eu acho que isso animaria. Eu não sei que música eu poderia pegar, tirar para dar para eles. Porque todos os alunos falam em funk, todos, a maioria. Não vou falar todos, mas a maioria fala em funk. (CEO, p. 18)

Raphael afirma que utiliza o repertório do gosto do aluno como recurso para motivar seus alunos, desde o início de sua carreira docente.

Eu sempre peguei o repertório que eles conhecem, que eles gostam: música popular, mídia. Por exemplo, trabalhei muito com pagode. Naquela época, na década de 90, quando entrei, o pagode estava em ascensão né. Eles queriam tocar pagode de qualquer jeito. Então, eu ensinava pagode. Um grupo de pagode dentro da Escola Parque. Eu fazia assim, eu pegava o que eles queriam tocar. (CER, p. 3)

Embora reconheçam que devam selecionar um repertório “que eles estão pedindo”, “música da mídia”, “um funk”, “rock”, os professores afirmam selecionar músicas que utilizam poucas notas com três, quatro, cinco e seis notas, como “Pão Quentinho”, “Borboletinha”, “Trem de ferro”, “Asa Branca”, “Marcha dos Santos”, “Frère Jacques”, “Peixe Vivo”, “Brilha, brilha Estrelinha”. Eles escolhem essas músicas porque acham mais fáceis de tocar, decorar e porque repetem notas e, ou frases.

O Asa Branca, essa música é fantástica, porque ela é muito didática. Ela tem poucas notas e é um mundão de música, né. Então, eu começo, geralmente, todo mundo toca o Asa Branca. O Asa Branca já virou um hino. Por quê? Porque é fácil de tocar e é uma música que fala da cultura do nordestino, música do Luiz Gonzaga, né?! (CEE, p. 15)

[...] eu gosto de colocar Asa Branca, porque só vai até o sol. Aí, um outro que a gente coloca muito é o Brilha, Brilha Estrelinha, porque vai até o lá, mas tem muita repetição de nota. Mesmo que vá e volta no dó, pois então, essa Dança Alegre é uma música que ela também repete muito as notas. (CEL, p. 18)

[...] a “Marcha dos Santos”, que é musica só de cinco notas, né. A outra é “Lading low”. Então essas músicas, eles querem. (CEO, p. 16)

Raphael revela que seus alunos gostam de funk e “músicas da mídia” e que utiliza o repertório do gosto do aluno, sua fala e suas escolhas de repertório apresentam-se contraditórias. Pois, em 2013, o professor afirma que, até o final do ano, os seus alunos estarão tocando várias “músicas folclóricas, infantis, até mesmo de John Lennon, Yesterday. Até mesmo a música que era tema de Ayrton Senna” (CER, p. 21). Em suas escolhas de repertório não estão incluídas músicas que o professor afirma ser do gosto dos alunos, como funk, rock e músicas da “mídia”.

Alguns professores percebem que os alunos muitas vezes não gostam do repertório que escolhem. A professora Andreia acha que os alunos “[...] nem sempre estão gostando do que tocando” (CEA, p. 9). Isso pode ser observado nas aulas de violão da professora da EP1. Enquanto Elis ensinava uma melodia folclórica francesa, “Frère Jacques”, para a turma, os alunos tocavam outras músicas. Alguns alunos demonstravam interesse em aprender com um colega que tocava uma música com acordes, como pode ser exemplificado em vários momentos das observações.

A professora Elis fez a chamada. Enquanto isso, um aluno tocava a música "Que país é esse" do grupo Legião Urbana e mostrava para dois colegas como eram os acordes e colocava os dedos dos colegas na posição do acorde de Em (Mi menor) em seus violões. (DC, p. 21)

O aluno que estava tocando "Que país é esse?" na semana passada, ao pegar o violão, não treinou o que a professora havia pedido, voltou a tocar os acordes da música. E o colega que ele havia ensinado na semana anterior, também não treinava o que a professora estava pedindo, tentava tocar o solo da música dessa mesma música. (DC, p. 24)

Embora os professores entendam que tocar músicas de seu contexto motivem os alunos, não foi observado nenhum repertório que fosse considerado do gosto dos alunos atualmente. Durante as aulas, pude observar que alguns dos alunos expressavam claramente suas vontades de aprender a tocar outros gêneros de música, como aparece na fala da professora Elis: "Ah! Eu quero tocar rock". "Ah! Professora!" (CEE, p. 7). E demonstram seu descontentamento sobre o repertório escolhido pela professora ao expressar "Professora não quero ficar tocando essas músicas. Eu quero tocar rock" (CEE, p. 7). Essa dicotomia também foi encontrada na pesquisa de Vieira (2009), onde este notou que o que o professor deseja ou considera importante ensinar pode não convergir com o que o aluno deseja aprender.

Mas, para os professores, nem tudo que os alunos trazem de repertório está adequado ao nível técnico musical da turma e, muitas vezes, os estudantes não conseguem tocar.

Aí, tem sugestões. Um [aluno] está falando em tocar depois a música de um grupo mineiro. [...]Tem cifra da música e até a partitura dela, mas não é uma música adequada para eles agora, porque eles não têm condições de tocar agora. Porque ela é um pouco complicadinha. (CEE, p. 20).

E também, eles gostam de dar ideia né, botar músicas. "Ah! Professora, bota música tal". E às vezes têm músicas que eles gostam que é muito difícil deles tocar. Aí, eles vão, no meio do caminho... "Ah! Então, tá bom. Desisto" (CEL, p. 10).

Esses dados mostram que o repertório é um aspecto motivador para a aprendizagem do instrumento. Almeida (2004) também revelou que, no final dos anos 1950, utilizava o repertório para motivar seus alunos em uma banda que conduzia no interior de São Paulo. Tourinho (1995, p. 167) considera que há "uma conexão muito forte entre motivação e aprendizagem" e "o professor tem evitado tomar o desejo do aluno como algo sólido e sério". Pode-se notar que no discurso

dos professores da EP há indicações de os alunos querem tocar nas aulas, em atividades focadas na execução musical. Na EP, as escolhas dos professores de repertório parecem agradar os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, porém se mostra distante do que o aluno dos Anos/Séries Finais quer aprender.

5.8 Desafios e dificuldades dos professores nas aulas de oficinas de instrumentos nas Escolas Parque

As aulas de música nas EP ocorrem em salas destinadas para essas aulas, chamadas “salas ambiente” (DISTRITO FEDERAL, 2002), que são salas organizadas para ter aulas de música. No início do ano, cada professor escolhe uma sala para trabalhar durante o ano letivo. As salas de música da EP1 ficam no piso superior da escola, onde se encontram outras salas destinadas às aulas de Artes Cênicas, a biblioteca, sala de informática, sala de vídeo, sala de ensaios, sala de dança, sala de ginástica rítmica, depósito de instrumentos musicais e depósito do figurino de Artes Cênicas. Essas salas são divididas com portas e divisórias de madeira. As salas de música são amplas, há mesa de professor, carteiras, cadeiras, lousa de giz, armário para os professores. Nessa escola há violões e flautas disponíveis para todos os alunos das turmas, além de vários instrumentos de percussão, alguns teclados e sanfonas.

Na EP2, há três salas de música grandes e uma pequena, que era um antigo banheiro que foi transformado em sala de aula há muitos anos atrás. Essas têm quadro branco, mesa e cadeira para os professores. Nas salas de violão e flauta há cadeiras sem braço para os alunos. E na sala de teclado há armários onde são guardados teclados, cabos, extensões e outros materiais de uso da professora. Ao lado das salas de música se encontra o depósito de instrumentos com vários instrumentos de percussão, teclados, violões, instrumental Orff, saxofone, flautas doce. Para as aulas de instrumentos, a professora de violão contava com oito violões, a professora de teclado utilizava dez instrumentos e o professor de flauta tinha flauta suficiente para todos os alunos de suas turmas.

Embora nas referidas escolas haja instrumentos musicais e outros materiais disponíveis, os professores se queixam da falta de alguns recursos materiais. Para aqueles profissionais, a falta de materiais interfere na organização e na execução da

aula, definindo como materiais instrumentos musicais, bancos para teclado, cópias das músicas, computadores, régua de energia.

Falta de instrumentos é um grande desafio (CEA, p. 10).

[...] eu sinto muita dificuldade de trabalhar com tantos [alunos], com poucos instrumentos. Isso para mim é muito difícil (CEA, p. 23).

Por causa da falta de instrumentos,

[...] muitas crianças são privadas de fazer o instrumento que elas estão a fim, porque [na escola] não têm instrumentos suficientes (CEL, p. 25).

Eu acho que a gente precisa ter material para poder trabalhar. E a gente não tem. A gente está precisando das régua para ligar, tá precisando de fonte, sabe, os banquinhos. Os nossos banquinhos estão quebrados a maioria. Né? E se eu botar mais de doze alunos, um vai ficar sem banco (CEL, p. 19).

[...] teve um dia desses, que só tinha uma régua dentro da sala. E eu cheguei para montar seis teclados. Como é que vou montar seis teclados em uma régua? (CEL, p. 24).

Você nunca tem um material assim, é... de acordo com a realidade. Principalmente assim na essa era da tecnologia. [...] Então falta computador, falta você dar uma aula abrindo o computador para os alunos, mostrando uma audição no computador. Ou mesmo um programa de música, mostrando olha, é assim que a gente escreve música. Aqui tem um programa específico pra gente escrever música. [...] Acho que falta muita coisa (CEE, p. 3).

É por causa disso, né, por causa do material que é escasso, às vezes não tem na escola. Às vezes você quer, ó, você fala na semana que vem eu vou trabalhar essa aula. Aí, você chega na escola, não tem como tirar [cópias], a máquina está quebrada ou... Entendeu, têm umas complicações (CEE, p. 22).

Durante as observações, pude notar que não havia violões disponíveis para os alunos da Oficina de Violão, da EP2, mas nas outras oficinas das duas EP havia instrumentos para todos os alunos. Sobre as folhas com músicas, exercícios ou outras informações sobre a aula de música que os professores dispunham como recurso para ensinar, observei que foram confeccionados nas EP e que havia o suficiente para os alunos. Com exceção de uma prova que Elis realizou e precisou imprimir as folhas em sua casa, pois a máquina copidora da escola estava quebrada.

Essas dificuldades materiais encontradas pelos professores contradizem a pesquisa de Gonçalves (1994), ao dizer que a EP é um espaço de exceção no Brasil, pois é uma escola que possui recursos físicos e materiais para que os seus alunos desenvolvam habilidades musicais.

Na EP2, apesar de haver queixas dos professores a respeito da falta de violões e outros materiais, observa-se nessas escolas um local bem equipado para a realização das aulas de música e de instrumentos com salas específicas e instrumentos musicais e materiais disponíveis, como revela a fala de Andreia:

Eu acho que apesar da questão do instrumento, é uma escola que te propicia... se estoura uma corda, tem encordoamento. Preciso de estantes, têm várias estantes. Preciso de uma xerox, eles tiram xerox. Sempre me ajudam nesse aspecto, sabe? Preciso de som, tem. Tem DVD. Tem som. Tem tudo isso. Eles sempre dão (CEA, p. 22).

Nas falas dos professores aparecem algumas dificuldades que encontram com o ensino de instrumentos na EP, como indisciplina dos alunos, número de alunos em sala de aula, falta de recursos materiais, matrícula de alunos que não escolheram a oficina ou escolheram por influência dos colegas. Outra queixa é a obrigatoriedade da matrícula na oficina. Os professores apontam a dificuldade que têm em oferecer um atendimento individualizado para os alunos com dificuldade em aprender e alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais (PNEEs). Aqueles professores ainda indicam a falta de estudo de compromisso dos alunos em trazer os materiais didáticos para a aula, assiduidade. A maioria dessas queixas são comuns a professores de escolas de Educação Básica, portanto não são questões exclusivas dessas escolas.

Os professores alegam que o trabalho com ensino de instrumento nas turmas de alunos é cansativo, difícil por causa da muita agitação e indisciplina dos alunos.

[...] eles já chegam na agitação. Quando eles entram na sala, a grande maioria "Ah, vou falar com a fulana". "Vou pegar o meu casaco". "Vou fazer não sei o quê". Então, eles já chegam, todo mundo, né, numa rotina que é deles, dessa coisa de indisciplina, briga, de confusão. Porque a gente tem muito menino que é muito cheio de confusão. Então, em relação a isso, é mais dessa parte que eu falo de indisciplina que eles trazem junto com eles, eles fazem (CEL, p. 20).

[...] o problema é a questão a conversa e a brincadeira, principalmente, porque música é uma aula que é o coletivo mesmo, todo mundo na mesma coisa. Se um tá brincando, tá conversando, isso me atrapalha muito, me desorganiza, me tira a concentração e atrapalha o grupo também. Então, é

uma coisa que eu brigo muito, porque às vezes os meninos começam a brincar, a conversar e tal. Aí, eu tenho que falar "a gente está fazendo um trabalho coletivo aqui, vamos se ligar no que a gente está fazendo". Porque realmente atrapalha, acho que a coisa da conversa e da brincadeira, né?! (CEE, p. 21).

Alguns professores percebem que, mesmo quando se esforçam, algumas vezes não conseguem fazer com que o aluno toque. "Sempre estou motivando a eles a estar estudando, a tá tocando. Às vezes, Veronica, quando isso não acontece, dá vontade de desistir. Eu fico muito triste, fico muito chateada" (CEO, p. 12).

Uma das maiores reclamações está no número de alunos em sala de aula. Na EP2, pude observar uma reunião pedagógica em 14 de fevereiro de 2013. Na referida reunião, os professores reclamavam das mudanças que haviam ocorrido nessa instituição, como o aumento do número de Escolas Tributárias e, conseqüentemente, o número de alunos nas salas de aula. A previsão do número de alunos por turma estava em torno de vinte estudantes por turma. Por causa dessa quantidade de alunos em sala, alguns professores de música optaram por não oferecer as oficinas de instrumentos em 2013. Eles alegando que com um "número grande" de alunos em sala, a qualidade das aulas das oficinas diminui e aumentam os problemas de indisciplina dos alunos, especialmente porque não há materiais disponíveis para todos os alunos.

[...] 20 alunos já atrapalha bastante. Por quê? Porque você vai montar dez teclados. Aí, eu já falo em termo de tudo, de material que não tem para você montar dez teclados, não tem bancos para 20 crianças, sabe. Aí, essa parte junta com a parte da indisciplina deles, é que adoram conversar. Então, você pega uma turma maior, de 20 crianças, eles conversam. Aí, um briga com o outro [...] O ano passado foi terrível trabalhar com 20, 23 alunos. Depois que aumentou [o número de alunos], eu não dei mais aula de teclado (CEL, p. 22).

Para Leila e Elis, o número ideal seria entre dez e doze de alunos em sala de aula. Esse número "ideal" sugerido pelas professoras está bem distante da média de alunos por turma no Brasil e em outros países. O tamanho das turmas em escolas públicas no Brasil, de acordo com o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) (2011), é, em média, de vinte e cinco alunos por turma. Tal número é maior que a média de alunos por turma de países da

referida Organização, que é de vinte e um alunos, mas se equipara ao número dos países do G20, que é de 24, 5 (vinte e quatro vírgula cinco) alunos por turma.

Em geral, os professores consideram que diminuindo o número de alunos em sala de aula essa dificuldade vai ser abrandada. Contudo, o número de alunos nas turmas das EP já é um número diferenciado em relação às turmas das ECs e CEFs, que de acordo com o documento que propõem as diretrizes da matrícula nas turmas, que variam de vinte a trinta alunos conforme as Séries/Anos do Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Ao longo das décadas, o número de alunos por turmas tem sido indicado em vários documentos relativos aquelas escolas (DISTRITO FEDERAL, s. d., 1999, 2002, 2012). Todos os documentos indicam que as turmas são formadas por 20 alunos. No ano de 2013, o número de alunos por turma continuou de vinte alunos por turmas independente da Série/Ano. Tais documentos não indicam se esse número é o máximo ou o mínimo de alunos por turma, no entanto esse algarismo parece indicar o número máximo.

Embora existisse essa reclamação sobre o número de alunos nas turmas, nas aulas observadas nas EP, foram observadas turmas de oficinas de instrumentos que variavam de seis a dezoito alunos em classe. Portanto, nenhuma das turmas observadas ultrapassou o limite de alunos estabelecidos pelos documentos oficiais, que é de vinte alunos na sala.

De acordo com os referidos dados, é possível observar que o número de alunos que os professores têm nas turmas está dentro das médias nacionais e de outros países de alunos de escolas de Educação Básica. O número de alunos nas turmas de oficinas de instrumentos não parece ser um empecilho para um “ensino de qualidade”. O que parece faltar é um projeto, uma metodologia adequada ao ensino que atenda às demandas das oficinas de instrumentos nas EPs.

Outro desafio, de acordo com os professores, é a matrícula de alunos que não escolheram a oficina ou escolheram por influência dos colegas. Segundo Leila, muitos alunos escolhem as oficinas porque têm vontade de aprender a tocar teclado, mas há alunos, que são matriculados posteriormente nas turmas, que gostariam de aprender outro instrumento. Há casos em que os alunos escolhem a oficina para estar junto com os colegas e não porque gostariam de estar na aula do instrumento que está fazendo.

Existe isso. Existem aqueles que escolheram o instrumento porque o amiguinho escolheu. E que queria e que acha que é uma coisa que não é (CEA, p. 21).

A maioria escolhe é porque estava a fim de tocar o instrumento, né. Na hora que vem os outros que não escolheram e as outras oficinas estão cheias e eles são encaixados na nossa oficina. Aí, fala "Ah. Não queria fazer teclado, não. Professora, queria fazer violão". "Mas, não tem vaga. Você vai ter que se adaptar aqui". "Tá bom. Vamos ver se eu consigo ou não" (CEL, p. 19).

Uma dificuldade apontada por Raphael é que há alunos que nem sempre escolhem a oficina com o interesse em aprender a tocar um instrumento. "Porque têm alunos que já vêm porque são obrigados, têm que fazer a grade [horária], porque têm que cumprir [o horário estabelecido pela escola]" (CER, p. 3).

Embora muitos alunos escolham a oficina de sua preferência, os professores percebem que muitos alunos não aprendem a tocar. Os professores acham que alguns alunos não aprendem porque se decepcionam no decorrer do curso. Para os professores, essa frustração decorre do fato dos alunos se depararem com a dificuldade em aprender a tocar um instrumento se desestimulam. "Então, têm uns que a dificuldade é porque [...] chega aqui é outra coisa, né. Aí se frustra. Pra mim, às vezes, sai frustrado" (CER, p. 3). Há alunos saem se desestimulam porque não conseguem aprender a tocar. Mas, há casos em que os alunos se frustram porque foi para uma oficina de instrumentos que não gostariam de fazer, escolheram para estar perto dos colegas.

Porque, na verdade, eles escolhem, né. Eles que escolhem o instrumento que vão fazer. Aí, quando chegam diante da dificuldade do instrumento, mesmo que você tenha conhecimento, tente modificar a aula, "Vamos fazer assim. Vamos fazer desse jeito". Às vezes, eles não conseguem mesmo, né?! (CEL, p. 9).

A fala de Leila indica que ela busca outra forma de ensinar o aluno a tocar, mas muitos alunos não conseguem tocar. E fazer com que os alunos que estão com dificuldades e alunos PNEEs aprendam a tocar tem sido um ponto que têm preocupado os professores. Para isso, os professores costumam dar atenção individualizada para cada aluno. Mas, esse atendimento individualizado na turma tem sido um desafio para os professores.

Agora o que eu acho que não funciona é quando eu perco muito tempo com um aluno por vez. Quando um está com muita dificuldade e eu fico trabalhando só com aquele. E os outros começam a ficar entediados e começam a brigar. Isso é muito difícil. Você pegar esse ritmo de trabalhar com todos ao mesmo tempo, dando atenção pra um de cada vez, sem que essa atenção de cada vez prejudique o outro tem sido a minha maior dificuldade (CEA, p. 9).

[...] às vezes, há pessoas que têm muitas dificuldades e que não andam. E aí, eu demando muito tempo com uma pessoa, porque senão ela fica, senão ela fica. Ele já não quer mais fazer o instrumento. E os outros já começam a se sentir aflitos e não querem fazer alguma coisa e não querem fazer mais aquilo (CEA, p. 24).

É muito difícil. Eu não consigo dar uma atenção especial pra esses alunos [com dificuldades em aprender]. É muito difícil em uma turma de 15, 20 alunos, você dá uma atenção especial. Você acaba excluindo os outros, né?! (CEA, p. 8).

Então, é complicado às vezes. Às vezes, não consigo muito aquele negócio de estar tocando e estar corrigindo ao mesmo tempo. Você tem que parar para falar com o aluno que está com dificuldade. Ainda não consigo fazer isso, sem parar e dar atenção especial para aquele aluno (CEE, p. 18).

Os referidos relatos indicam que nem todos os alunos aprendem a tocar nas aulas de instrumentos. Isso pode ocorrer por causa da escolha metodológica que os professores optaram por ensinar instrumentos nas EP que pode não ser uma pedagogia adequada para lidar com o ensino de instrumentos na Educação Básica e, com isso, apenas alguns alunos aprendem.

O fato dos alunos não aprenderem deixam os professores incomodados, questionando o porquê que não aprendem, buscando as causas disso em fatores externos a sua responsabilidade como professor, conforme os trechos que se seguem:

Isso de ter uma turma muito heterogênea. E então, ter que dar muita atenção para alunos que não conseguem e outros que estão ali. Aquilo me deixa, me dá uma certa agonia, me incomoda muito a expectativa que eu criei em relação ao ritmo de desenvolvimento deles (CEA, p. 25).

Mas, têm alunos que eu não sei se é preguiça, eu não sei se é algum... Você ensina várias vezes a mesma coisa e ele não consegue tocar. Às vezes, é muito difícil (CEA, p. 21).

Quando você pega uma turma, igual a essa que eu tenho, você fica revendo as coisas. "Gente, por que eles não tocam? Por que eles não conseguem? Por que todo mundo consegue e eles não conseguem? É falta de concentração? É indisciplina?" Aí, você vai colocando um monte de coisa (CEL, p. 15).

Em relação a não aprendizagem do aluno em tocar, outra queixa dos professores refere-se ao fato dos alunos não estudarem em casa e não terem instrumentos, embora considerem que os pais dos alunos tenham condições de adquiri-los. Os professores relacionam que muitos alunos não aprendem por causa da falta de estudo, do instrumento em casa e da falta de incentivo da família.

Porque não estudam e não trazem caderno, nem se interessam, né?! (CEE, p. 19).

Eles falam "Eu tenho [violão]" para entrar na oficina. Mas, na verdade, eles não têm o violão. Esse ano está pior ainda, (risos) a maioria disse que tinha violão. Está parecendo que estamos trabalhando como se a gente tivesse com alunos que não tem condições de comprar, mas a gente sabe que muitos têm. Muitos têm condições de ter um violão. Mas, é como se a gente estivesse trabalhando com aluno carente mesmo e não tivesse condição (CEE, p. 22).

Outra reclamação dos professores é quanto aos materiais que são entregues em sala de aula. Os professores entregam materiais didáticos para os alunos, como folhas, apostilas, mas dificilmente os alunos guardam e trazem para a escola esse material. "Eles não trazem a folha. Por exemplo, eu dei a folha com a música 'Que país e esse?', eles não trazem. Difícil o aluno que trás o caderno" (CEE, p. 19). Tal dificuldade também aparece na fala de Leila quando ela diz que dá a folha com a música para os alunos, que têm teclado em casa, estudarem. "Aí eu falo "Trás na próxima aula". Ele não trás" (CEE, p. 22). De acordo com os professores pesquisados, quando os alunos não estudam, é desestimulante, pois têm que retomar o que foi ensinado na aula anterior e a aula não flui, não anda.

Vai depender do seu empenho no instrumento, estudar ou não, é sempre assim. Porque o que acontece, se o aluno não estuda, você sempre está retomando na aula seguinte, daquele ponto que parou na aula anterior. Você está sempre no mesmo ponto. Nunca está um passo à frente. Sempre marcando passo naquele (CEE, p. 22).

Outro ponto que incomoda os professores é a falta de assiduidade dos alunos. Para os professores, quando os alunos faltam atrapalha o andamento das aulas, pois segundo os docentes, pois têm que ensinar tudo de novo e as aulas não avançam. Durante as observações, quase todas as aulas observadas faltaram alunos. Poucas vezes estiveram presentes todos os alunos, somente um dia nas aulas de flauta da EP1 e da EP2.

É complicado em relação aos alunos, assim, no começo eles são interessados e tal. Mas, eles faltam muito. Numa semana vem um grupo. Aí, outra semana vem outro. Principalmente, nos mais velhos. Eles são faltosos demais. Então, numa turma na aula passada vieram três [alunos]. Aí, tinha que repetir tudo de novo porque vieram os novos. Aí chega um, tem que começar desde o início (CEO, p. 5).

Esse trecho indica que Odete tenta manter a turma o mais heterogênea que consegue, mesmo que precise começar tudo de novo para os alunos que são matriculados nas suas turmas durante o ano letivo. Pode observar que Leila também teve que começar tudo de novo quando houve um remanejamento de alunos durante o primeiro bimestre letivo na EP2. Isso demonstra que as professoras têm dificuldades de fazer uma adaptação dos conteúdos de forma a incluir os alunos que são matriculados ao longo do ano letivo.

Outra dificuldade mais específica das aulas de violão encontrada por Andreia é o fato de que para conseguir tocar, os alunos têm que apertar as cordas. Esse processo causa dor. Muitos reclamam que os dedos doem. As mãos dos alunos são pequenas.

A segunda dificuldade tem sido trabalhar com eles o tamanho das mãos, da amplitude do braço e do instrumento, porque tem alunos de 4º ano que são muito pequenos. Então, eles têm uma idade muito pequena, e os violões de 18, 21. Então, pra eles é muito complicado pegar a tensão da corda, tocar. [...] Porque a manipulação do instrumento não é como o teclado ou o piano ou, até a flauta. Não é você tocou e saiu (CEA, p. 4).

E aí, quando eu comecei a introduzir as notas, porque muda tudo quando se tem que apertar as notas. Muda tudo, não é como apertar uma tecla de teclado. Você tem uma tensão. Eles sofrem. Dizem "Aí. Meu dedo!" [...] Existe uma limitação física deles (CEA, p. 17).

As falas dos professores apresentam uma concepção de que o ensinar está dissociado do aprender, o que destitui a sua responsabilidade no caso de fracasso do aluno. A dissociação entre o ensinar e o aprender, segundo Silva e Tunes (1999), transparece quando professores atribuem o fracasso de seus alunos a problemas relacionados ao desinteresse, problemas na família e desnutrição, o que indica que os professores colaboradores veem como dificuldades a falta de motivação dos alunos e suas dificuldades de aprendizagem. Mas, também tal fato indica que aqueles professores não sabem avaliar o porquê que seus alunos estão desmotivados ou porque apresentam dificuldades ou quais são essas dificuldades. Eles não têm ferramentas para avaliarem os seus próprios desempenhos como professores, por falta de uma reflexão sobre suas ações. Assim, buscam “culpar” os

alunos, o número de alunos nas turmas, as turmas heterogêneas, a falta de assiduidade dos alunos.

5.9 Valorização do trabalho dos professores das oficinas de instrumentos

Embora estejam em fases distintas da carreira, todos os professores participantes da pesquisa se identificam como professores de música e percebem a importância de seu papel na escola. Raphael percebe a importância do seu papel como educador pelo resultado que alguns alunos tiveram em se profissionalizar como músicos.

[...] eu me vejo como uma pessoa tão importante quanto as outras, qualquer outra. Por quê? Porque, eu tô pegando essas crianças... tô ajudando a educar pra sociedade, pra vida. Que, às vezes, têm alunos que sai daqui e vai tocando na vida. Vai ganhar dinheiro, como muitos saíram. Têm muitos alunos que saíram da Escola Parque e sobrevivem de música. Vive de música. [...] Têm muito alunos meus e de outros professores que também... saíram daqui e trabalham com música. E uma matéria importante... É importante. A Escola Parque foi importante pra muita gente. Foi importante pra mim. Se eu estou aqui hoje, foi por causa da Escola Parque (CER, p. 9).

A professora Andreia percebe que seu trabalho está sendo reconhecido e valorizado nas falas de “seus superiores” e nas falas e ações dos pais e dos alunos.

Eu acho que uma coisa é legal, quando alguns começaram a investir no instrumento e pedir para os pais comprarem, começaram pedir emprestado para quem tem. E eles saem e ficam cantando aquela música. Sabe? Então, de alguma forma, aquilo vai interiorizando. Não é uma resposta direta. "Ai, adorei". Mas, por exemplo, mas na época do ensaio da quadrilha, quando eu me propus a ensaiar com a outra equipe, com outro setor, mesma equipe, eles falaram "Não, a gente não vai ficar sem violão. A gente não teve aula no feriado. A gente vai ficar mais uma semana sem violão?" Então, eles estão de alguma forma demonstrando que eles estão tendo esse interesse. Eles vão compartilhando as partituras. Um tira, às vezes, eu não tiro cópias para todos, ele "Não, eu pego e tiro para todo mundo". Então acho que isso é um retorno. Não tão direto, mas o que eu escuto dos meus superiores "Ah! Os seus alunos estão gostando muito de suas aulas." Eles falam isso. Os pais vêm falar. "Ah. Ele está gostando muito". Nem tá tocando nada, sabe? (risos) Mas, já é uma coisa muito boa (CEA, p 13).

A partir do reconhecimento de seu trabalho pelos outros que Andreia vai se identificando e sendo identificada como professora de violão da EP. À medida que os seus superiores, os pais dizem que os alunos estão gostando de suas aulas, essas falas reforçam suas ações e atribuem a ela atributos e predicções (CIAMPA,

2008) que a fazem se sentir e a ser identificada pelos outros como professora de violão.

A fala dos professores indica a necessidade que têm em ser valorizados dentro da escola, pelos colegas, equipe gestora, pais e alunos. Alguns professores consideram que seu trabalho não é reconhecido pelos gestores da escola.

Pelos colegas, às vezes não. É mais pela direção. Pouco frequente. Às vezes, você faz um trabalho que você acredita muito, você vê que teve um resultado. A direção não chega pra te cumprimentar. Não é que a gente sente que isso seja a coisa mais importante. Mas, a gente precisa dessa valorização em relação ao nosso trabalho, que é pra gente se sentir forte, querer trazer novidades pra gente. Ficar inovando. Eu acho que precisa dessa valorização (CEE, p. 11).

Não. Não vejo nada disso não. (Risos) Vou te falar uma coisa, se você não fizer a sua parte, ninguém vai te ajudar não. Sinceramente, (risos) aí é difícil, sinceramente, sabe. Porque você não vê a valorização do profissional, quando você vê que o camarada chega e faz e acontece, né. Se você tem um professor que ali na sua escola que está fazendo isso e aquilo outro, vou começar a incentivar ele pra ele poder fazer com mais crianças. Fazer esse trabalho com a escola inteira, por exemplo. Aí, não tem, entendeu. Não tem essa... como é que eu posso te falar? Esse valor [...] Ai, eu acho assim, se tivesse um incentivo melhor. Eu vejo assim, valorização do profissional, valorização de sua oficina, sabe, com instrumentos (CEL, p. 24).

Raphael também não percebe o que a equipe gestora, a SEDF pensa sobre seu trabalho, afirmando que não tem um *feedback* de seus gestores. “Ah! Isso aí, não sei te dizer, não. (risos) Isso aí, eu não posso responder. Eu não sei assim o que eles pensam sobre o trabalho da gente aqui” (CER, p. 21).

Tais relatos se relacionam com a construção da identidade profissional dos professores. Como a identidade dos sujeitos é construída socialmente (CIAMPA, 2008; DUBAR, 2005; HALL, 2006), a falta de *feedback* dos gestores sobre o trabalho realizado por alguns professores parece não colaborar na construção da identidade profissional destes, pois ficam sem saber o que a equipe gestora pensa sobre seus trabalhos, sobre o que está bom, sobre o que precisa melhorar, sobre suas ações como professores. Logo, os professores percebem a equipe gestora como um “outro significativo” (DUBAR, 2005) e a opinião dela sobre seu trabalho é importante na “construção, desconstrução e reconstrução” (DUBAR, prefácio) de suas identidades e se sentirem valorizados no grupo.

Como não têm esse apoio, Raphael busca fazer apresentações em outros locais, pois entende que isso pode ser uma forma de ser reconhecido pelo trabalho que faz na sala de aula.

Não tem esse “feedback”. Talvez, eu vou... Talvez, a gente tenha esse “feedback”, como eu te falei, fazendo uma apresentação para a escola. Porque a música, ela tem que ser apresentada. Ninguém toca só para você. Você não toca só para você. Então tem que apresentar para as pessoas verem o que foi feito. Mas, outras vezes, foi feito umas apresentações. Até fora da escola, nos saímos. Teve um ano que eu saí e fui tocar naquela escola ali, Escola Parque, Escola Classe, nas duas Escolas Classe, 409, 411. Fui muito bem recebido lá (CER, p. 22).

Embora perceba o reconhecimento de seu trabalho por parte dos gestores, Andreia levanta outra questão: a desvalorização do profissional formado em música. A professora aponta que a SEDF parece não se importar com a qualidade dos profissionais que trabalham na área de música na EP, tanto que colocam de outras áreas do componente Arte para dar aulas de música nessas escolas e não preparam, capacitam o profissional para atuar nessa área.

Porque, eu sou formada em artes visuais. Eu não sou a única professora de artes visuais que está dando música. Não sou mesmo. Eu vejo assim, não falando mal de ninguém. [...] Embora aqui tenha uma preocupação muito grande, de ser uma realidade muito especial, a Escola Parque, realmente especial. Eu sinto assim que não tem tanto esse preparo do profissional, a capacitação do profissional. Não vejo mesmo. Não só nas aulas de música, em todas as áreas: de música, de artes, sabe? Porque eles fazem isso. Eles acham que é uma alegoria. “Você fala alemão, então você pode dar aula de japonês” (CEA, p. 27).

A SEDF apresenta uma visão polivalente do profissional formado em Arte, na qual considera que o professor com formação em qualquer linguagem do componente curricular pode ocupar as vagas de música. A leitura polivalente pode ocorrer, de acordo com Penna (2004, p. 24), por causa da “falta de definição clara da qualificação exigida do professor para que possa assumir o trabalho pedagógico no campo da arte” apresentadas nos PCN para a Arte no Ensino Fundamental proposto pelo Ministério da Educação (MEC), em 1997. A forma de agir da referida Secretaria não contribui para a valorização profissional do professor de Música da EP, uma vez que os professores de qualquer formação em Arte podem ser professores de Música nas referidas escolas, ainda que não toque nenhum instrumentos.

A desvalorização do trabalho do professor também se confirma nas falas dos professores ao se referirem à falta de entendimento dos pais com o trabalho que realizado na EP, falta de participação e incentivo deles na vida escolar do filho. Essa desvalorização se apresenta em forma de não comprar os materiais que os filhos precisam para estudar música.

Então, o pai tem condições, Veronica, de comprar uma flauta de 21 reais. Não tem não? Condições têm. “Ah! Mas, porque você não compra?”. “Ah! Isso é uma brincadeira. Escola Parque é uma brincadeira.”. “Uma brincadeira? Você vem para a Escola Parque para brincar?” Menino de 6º ano, Veronica. A realidade, os pais são o suporte do aprendizado da criança. Eles têm que dar o suporte para eles desenvolverem também. Não é só a gente, não. E eles [os pais] não veem isso. Eles não veem isso como enriquecimento, não. [...] E olha, é muito pai. Ninguém vem aqui saber de filho. Você não viu o Artur falando que a mãe dele não gostava que ele tocasse flauta em casa? (CEO, p. 25).

Para Elis, os pais “não dão a devida importância que o aluno quer dar. Não investem na questão do aluno, do filho para aprenderem um instrumento” (CEE, p. 22).

As falas das professoras indicam que, para elas, os pais não valorizam o trabalho que realizam na EP como algo importante na vida do filho. E se ressentem com isso, com a não valorização de seu trabalho.

Mesmo sem ter seus trabalhos valorizados pelos pais e gestores, os professores consideram que na EP têm um papel mais autônomo em relação a outros espaços de atuação. É possível observar o empenho de alguns professores em incentivar os alunos a aprenderem a tocar, pois eles consideram que esse é o seu papel como professor de instrumento.

Ontem, eu estava dando aula e eles tocando aquela coisa horrerosa, horrerosa, totalmente errada. E eu "Não, que lindo. Adorei." (risos) Eu acho que é importante pra eles se sentirem assim. Vai ter que ter outras medidas pra conseguir estimular sem detonar (CEA, p. 7).

Faço de tudo. Olha. Trago a flauta, empresto. A gente lava. Vou atrás de flauta pra aluno que não tem tempo, que os pais não têm tempo pra comprar. Empresto caderno para que possam estudar em casa, pra ficar estudando. Muitos alunos estudam em casa, mas tem muitos que não estudam. Eu faço o possível pra que eles conheçam esse mundo da música, especialmente a teoria (CEO, p. 7).

Nota-se que muitos professores se empenham em ensinar a tocar, “fazendo de tudo” que podem dentro de suas possibilidades. Apesar de todos os desafios e dificuldades que encontram no trabalho com o ensino de música nas EPs, os professores demonstram satisfação em trabalhar nessas escolas, da relação com os colegas, do amor que têm em ensinar.

Mas, está sendo muito bom trabalhar aqui. É muito bom trabalhar com música na Escola Parque. Não existe essa pressão de você ser um erudito espetacular. E, ao mesmo tempo, você está num ambiente de trabalho muito fácil com as pessoas. É uma relação de amizade muito boa. Aqui não tem aquela coisa de: "Ah. Vou deixar aquele professor sozinho pra ver como ele vai se virar" (risos) (CEA, p. 3).

Eu queria falar só o que: aqui na Escola Parque, eu sempre fui feliz. Desde quando entrei na Secretaria de Educação. [...] Porque eu gosto de trabalhar com música. Gosto de dar aula. Sempre gostei. Minha paixão é ensinar. Ensinar e tocar, né (CER, p. 10).

Eu penso dessa forma: eu amo o que eu faço e nunca desisti, desestimulei pelos entraves que a gente tem durante a nossa carreira. Mas, sempre pensando... né, tentando buscar uma outra solução pra aquilo, mas sem desanimar. (risos) (Elis, CE, p. 13).

[...] Eu acho esse espaço tão privilegiado, tão importante que a gente ainda tem, apesar de todas as tentativas de fechamento das Escolas Parque. [...] E esse espaço de dar aula de instrumento... Cara. É muito legal. Porque não é musicalização. Você está estudando uma coisa que você pode tocar. É muito palpável. Apesar de ser abstrato, é uma coisa muito palpável. Você conseguir pegar um instrumento e ver que você pode ir para uma escola estudar aquele instrumento como parte do seu currículo escolar, pro aluno é muito legal. É muito legal. E pra gente também é muito fera poder dar aula de instrumento sem ter que ficar aquele tanto de prova, trabalhos (CEA. p. 9).

De acordo com Marcelo (2009, p. 114), a satisfação dos professores se relaciona com a identidade profissional e isso “é um fator importante para que se tornem bons professores”. Os professores da EP se sentem satisfeitos em serem professores de música dessas escolas. Eles percebem que essas escolas são espaços potenciais para se ensinar música, incluindo instrumentos, onde o professor tem mais autonomia.

Elis vê a diferença entre atuar na escola pública e na particular. Ela percebe que na escola particular o professor tem o papel de executor que “cumpre tarefas” que a escola manda. Para Elis, o trabalho na escola pública promove mais a autonomia de propor um trabalho, de escolher o que quer fazer em relação ao ensino de música.

Bom. Tem uma diferença gritante da escola particular para a escola pública, né?! Na escola pública, você tem muito mais autonomia para fazer um trabalho que você acredita, que você acha que vale a pena. Na escola particular, você é meio que pau mandado. (risos) Você faz o que eles querem focar. Eles falam assim: repara essa peça pras mães tal dia. Tem que preparar. Você fica assim, meio que subjugada a uma orientação da escola. E nem sempre as orientações da escola, no que diz respeito à música, tem assim, têm pertinência. Entendeu? Porque aí fala assim, manda cantar essa música às vezes o tom não é apropriado para a criança. Mas, eu quero que cante assim. Cumpre tarefas. Você cumpre tarefas. Você não uma coisa, você não tem autonomia pra decidir nada. Você vai fazer. Esse tom não tá legal para trabalhar com criança, vamos mudar esse tom. Você não tem essa autonomia (CEE, p. 2).

Ao poder escolher as atividades, o professor tem um papel de protagonista na sala de aula. Na SEDF, o professor tem liberdade para propor projetos para as aulas de música. Tal fato mostra-se evidente no recato de Elis, a seguir:

Na Secretaria, você tem mais liberdade. Né?! De propor um trabalho, de... Por exemplo, eu acredito muito no coral. Eu já tentei muitas vezes trabalhar com coral de crianças. Então, assim, na escola particular, você não pode escolher. Né?! Que tipo de atividade você vai fazer. E já na Secretaria, você pode escolher (CEE, p. 2).

Os professores ficam satisfeitos quando percebem que motivam os alunos, que seus alunos estão tocando. “Fico satisfeito quando tem um resultado legal. É isso aí. Quando eles gostam. Quando começam aprender. Começa a tocar. Eu fico super feliz” (CER, p. 9).

Quando motivo os alunos. Quando eles estão tocando. Puxa! Que bacana! Eu vejo que ele está tocando o que eu estou ensinando. Quando eu ensino e eles aprendem. Eu ensino como soprar, como ter postura, a leitura. Por fim, quando eles aprendem. Aí, é uma satisfação pra mim. Eu me sinto satisfeita. Sempre estou motivando a eles a estar estudando, a tá tocando (CEO, p. 12).

As aulas de instrumentos que ocorrem nas oficinas de instrumentos das EPs não se apresentam como um projeto coletivo de EP. Os professores costumam agir isoladamente e seguem orientações próprias de acordo como as suas experiências como professor ou como aluno. As suas vivências como estudantes e forma como aprenderam a tocar influencia muito suas concepções, formas de ser e agir na sala de aula, organização das aulas, estratégias utilizadas.

Faz-se importante destacar que tal fato se dá porque a formação dos professores apresenta lacunas a respeito de como pensar e agir no ensino de instrumentos em grupo/coletivo. Assim, os professores buscam se apoiar nos colegas e com eles partilham ideias e materiais sobre o que e como dar aulas.

Sem dúvida, os professores se tornam sujeitos que agem de acordo com suas próprias concepções, ainda que suas ações apresentem contradições e incoerências.

Neste sentido, alguns professores se sentem inseguros a respeito do que é preciso para dar uma aula boa aula de instrumentos em grupo/coletivo em escola regular da Educação Básica. Pois, eles apresentam poucos conhecimentos sobre como lidar com os desafios que as aulas e não demonstram ter segurança de suas ações e escolhas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teve por objetivo conhecer as ações dos professores das oficinas de instrumentos das Escolas Parque (EPs), descrevendo quem são os referidos profissionais, como aprendem a dar aulas e quais desafios e realizações percebem, revelando suas ações e opiniões sobre sua profissão. O campo empírico aqui logrado deu-se em duas EPs de Brasília, Distrito Federal, tendo como foco cinco professores que atuam nas aulas de instrumentos em tais escolas.

A metodologia foi orientada a partir de uma abordagem qualitativa (BRESSLER, 2000; BOGDAN; BIKLEN, 1994; FREIRE, 2010), por meio de uma pesquisa descritiva (BLACK; CHAMPION, 1976; GIL, 2011; GRESSLER, 1983; TRIVIÑOS, 1987) que proporcionou uma visão contextualizada dos professores e das aulas de oficinas de instrumentos em seus locais de trabalho, aliando as entrevistas com os professores e com as observações de suas aulas.

Na revisão de literatura aqui apresentada, foram abordados estudos sobre o ensino de música nas escolas, e, mais especificamente, sobre a EP de Brasília. Fez-se ainda a revisão bibliográfica sobre o ensino de instrumentos em escolas da Educação Básica e o ensino de instrumento em grupos.

Para entender como os professores desenvolvem suas aulas, primeiramente, busquei compreender o perfil daqueles profissionais, suas trajetórias de formação e sua inserção como professores de música nas EPs. Também procurei reconstruir as ações desses professores ao ensinar instrumentos para as oficinas de instrumentos no contexto da EP, relacionando-as com a forma como descrevem suas ações e seu papel na escola.

Os dados obtidos na investigação revelam que o perfil de professor que atua no ensino de instrumento nas EPs é variado, bem como sua forma de ingresso. O resultado vai ao encontro às pesquisas no Brasil, demonstrando que o professor que atua nas aulas de música nas escolas de Educação Básica, ainda que especificamente para o ensino de instrumentos, tem sua disciplina sendo desconsiderada como formação específica.

Na época da inauguração da EP em Brasília, em 1960, os professores contratados para atuar no ensino de música eram professores que tinham diploma do curso Normal¹⁰ e apresentavam alguma comprovação da habilidade com música. Atualmente, o professor de música das EPs pode ter formação em outras áreas, conforme observado nos resultados expressos anteriormente, onde apenas três dos cinco professores tinham habilitação em música.

Nas duas EPs pesquisadas, contata-se que, além dos professores com formação em música, têm-se professores de outras licenciaturas atuando nas aulas de música. Neste sentido, é possível observar que os professores que atuam nas aulas de música são provenientes de dois tipos de formação. Três dos cinco professores que participaram deste estudo são professores com formação em Licenciatura em Música ou Educação Artística com habilitação em Música. Os outros dois professores possuem formação em Educação Artística com habilitação em outra área (Artes Visuais e Cênicas).

Embora os professores tenham formações diversas, é na EP que estes se constituem como professores de música e de instrumentos ao interagir com os outros (alunos, professores, pais, equipe gestora da escola), nos seus espaços de atuação; adquirem conhecimentos a respeito das aulas de música e de como se inserir na cultura escolar da EP por meio da interação com seus colegas em vários momentos em que se encontram nas escolas, trocando ideias e materiais. Assim, os professores se apropriam de formas de ser e agir na profissão. Nas EPs, a relação com os seus colegas de trabalho é uma importante forma de aprendizagem da profissão, na construção de suas identidades e de sua constituição como grupo.

Tais professores se encontram em estágios diferentes fases de vida profissional. Identificou-se que duas professoras possuíam quatorze anos de atuação nas EPs, outra detinha dezoito anos de atuação, outro professor possuía vinte anos de atuação e, a mais nova, possuía apenas seis meses de atuação. A trajetória profissional também é variada. Neste sentido, observou-se que duas profissionais apresentavam características semelhantes: suas falas e ações demonstraram a estabilidade e satisfação com a ação até ali empregada; desenvolveram um repertório próprio para ensinar instrumentos, consolidado pelas trajetórias de formação e pelas experiências em sala de aula; e ainda, a preferência

¹⁰ O curso Normal era um tipo de habilitação para o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental realizado por meio de um curso secundário.

por atuar com os alunos “menores” dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio da musicalização infantil. Estas professoras relatam também que os alunos do referido nível de escolarização são mais receptivos às suas propostas metodológicas e de repertório. Outra professora se encontra perto da aposentadoria e tem planos de ser regente de coral quando se aposentar. No entanto, é uma das professoras que mais demonstra a vontade de aprender coisas novas e de participar de cursos de capacitação. O professor partícipe da pesquisa também se encontra perto da aposentadoria, mas parece estar se preparando para o tempo que advém: em seus relatos, alega estar cansado, não ter mais “pique”, pois está “velhinho” – aspectos que sugerem uma fase de não mais investir em sua profissão. A professora “novata” parece muito empolgada com a experiência de ser professora de música em uma EP e por se sentir integrante de um grupo de profissionais que atuam com aulas de música. Esta percebe a complexidade de ensinar instrumentos para uma turma. No entanto, demonstra muita satisfação em experimentar coisas novas em sala de aula.

Inicialmente, os professores afirmaram que tiveram dificuldades de entender o contexto das EPs. Vale destacar que estas não são como as escolas de Educação Básica – onde já tiveram contato como alunos ou professores – e que apresentam características diversas das escolas específicas – onde provavelmente estudaram música. As EPs são consideradas escolas de “natureza especial” da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEDF), com os componentes curriculares Arte e Educação Física. Mesmo assim, tais instituições de ensino devem seguir as orientações de uma escola regular da referida Secretaria.

Nas EPs, as aulas de Arte e de Educação Física podem ocorrer como aula regular ou como oficinas específicas nas linguagens dos componentes disciplinares Arte e Educação Física. As aulas regulares se caracterizam pelo trabalho com conceitos mais gerais de cada área, enquanto que as oficinas aprofundam os conceitos específicos das áreas em aulas que focam a prática. As EPs têm autonomia para organizar como as aulas podem ser oferecidas – o que indica que as EPs podem oferecer ou não as oficinas específicas. Cada EP pode definir quais as oficinas de oferta e seus objetivos, conteúdos, repertórios, formas de organizar, que deve ocorrer de acordo com a necessidade e interesse do aluno, dos professores e da escola como um todo.

Os professores de instrumento das EPs têm autonomia para propor, organizar, escolher conteúdos e desenvolver as aulas como quiserem. Embora haja documentos oficiais voltados para o ensino de música no Distrito Federal, estes não foram mencionados pelos professores partícipes da presente pesquisa como relevantes em suas práticas. Assim, cada professor individualmente planeja, seleciona e cria materiais e conteúdos, tendo como referências suas próprias vontades, influências e experiências.

Para as aulas de música, não foi encontrado um projeto elaborado coletivamente, voltado para as oficinas de instrumentos. Com a inexistência de tal direcionamento, os professores elaboram seus próprios projetos, apresentando funções e objetivos próprios para as aulas, fundamentando suas ações na percepção que têm sobre o que os professores consideram como aspecto de importância, ou no conhecimento que têm sobre o que funciona na sala de aula de suas experiências como professores ou de suas vivências como alunos. A falta de princípios em comum entre os professores pode ser justificada pela formação heterogênea obtida em sua vida acadêmica e laboral. Em seus projetos, os professores não indicam seguir as orientações de documentos federais ou distritais para as aulas de música. Seus relatos apontam que preferem agir por conta própria. Mas, ao agir assim, os professores de música apresentam dificuldades em suas ações, incluindo dificuldades em avaliarem seu próprio desempenho e dos alunos.

Mesmo sem a orientação de um planejamento coletivo, os professores das EP2 revelaram realizar algumas atividades em conjunto com os colegas em alguns períodos do ano. Na EP1, tal fato se dá quando os professores fazem as apresentações do final do ano, procurando desenvolver um “trabalho integrado” entre as oficinas para que não haja “audições estanques” – quando cada professor apresenta algumas músicas com suas turmas; na EP2, quando os professores querem realizar algumas “experiências” com as aulas de instrumentos das oficinas, por meio de exercícios a duas ou três vezes com flauta, teclado e violão – instrumentos que os professores ali ensinam.

Os professores fazem uso de diversos recursos para ensinar – materiais e estratégias de ensino –, que são influenciados pela forma como aprenderam, pelos modelos de ensino pelos quais passaram, pelas experiências docentes, por cursos de capacitação e pela troca entre colegas. E ainda, as referências do que funciona

ou não em sala de aula, tem por base suas experiências pessoais, escolares e de sala de aula.

Os materiais que os professores utilizam são, em geral, materiais com os quais tiveram contato em algum momento de sua trajetória na música, e ainda, alguns que são compartilhados entre os colegas. Raphael fez uso de cópias de páginas do método “Minha Flauta Doce – Volume 1”, de Mário Mascarenhas, doado por uma colega de trabalho. Andreia e Elis selecionaram exercícios de um material com o qual tiveram contato em uma oficina que ocorreu em uma EP: o livro *Na ponta dos dedos*, de Marcelo Brazil. Mas, anteriormente, aquelas professoras utilizaram materiais próprios. Leila criou seus próprios exercícios, tendo como base o livro *Piano Lesson*, de Barbara Kreader, Fred Kern, Phillip Keveren e Mona Rejino, da Editora Hall Leonard, que geralmente é utilizado no ensino individual de piano. Aquela professora também adapta alguns exercícios do método ali encontrado para seus alunos tocarem.

Tal fato revela que os profissionais entrevistados conhecem e dispõem de poucos materiais e referências que os apoiem a ensinar instrumentos para a turma, o que faz com que escrevam materiais próprios ou façam adaptações de alguns materiais dispostos. Embora já existam materiais direcionados para o ensino de instrumentos em grupo/coletivo, os professores demonstraram a escassez de materiais adequados para o ensino de instrumentos com grupo de alunos, escola de Educação Básica, faixa etária dos alunos e para alunos inclusivos nas turmas. Assim, estes demonstraram poucas referências para avaliar a efetividade e adequação dos materiais utilizados no ensino para o grupo de alunos.

Observa-se que a partir dos poucos materiais disponíveis, os professores procuram selecionar aqueles que consideram estar de acordo com o nível da turma, pelo grau de dificuldade, começando de conteúdos “mais fáceis” e, depois, os mais difíceis. Não se nota um consenso do que seja “mais fácil” ensinar, porque para alguns professores é começar de uma ou poucas notas por vez. Para outros, é começar de melodias com poucas notas. Para uma das professoras de violão, era começar dos acordes maiores e menores.

Os professores se preocupam em fazer com que os alunos estejam motivados. Eles percebem que a motivação é um aspecto muito importante, pois se os alunos não estiverem motivados a “aula não anda”. Para que os alunos se motivem, os professores buscam repertórios que promovam a motivação em tocar

os instrumentos, que tenham poucas notas – de duas a seis notas, como melodias de canções folclóricas e melodias de músicas populares cantadas, tais como: “Pão Quentinho”, “Borboletinha”, “Trem de ferro”, “Asa Branca”, “Marcha dos Santos”, “Frère Jacques”, “Peixe Vivo”, “Brilha, brilha Estrelinha”. No caso do violão, além das melodias folclóricas e populares, as professoras trabalham com acordes simples que apertem poucas cordas ao mesmo tempo. Os professores agem assim por entender que o que motiva os alunos a aprender é o fato de “sentirem que estão tocando alguma coisa” (CEA, p. 15). Mas, o repertório selecionado pelos professores não parece motivar os alunos dos Anos/Séries Finais do Ensino Fundamental – fato que pode ser percebido nas ações dos alunos em sala e nos relatos de alguns professores partícipes da pesquisa. Embora os professores considerem o repertório como fator motivacional dos alunos, as músicas do cotidiano ou do gosto musical dos alunos não são opções para a auxiliá-los na motivação dos alunos em aprender a tocar.

Outro aspecto que motiva os alunos, percebido pelos professores, é o desejo daqueles em tocar. Durante as aulas, os professores das EPs enfatizam as atividades de execução no instrumento, embora existam alguns momentos de informação sobre música e de técnica do instrumento (flauta, teclado e violão), como, por exemplo, a posição das mãos nos instrumentos, a postura corporal, o nome das partes do violão, o toque com apoio no violão, a forma de soprar a flauta doce etc. Mesmo que no “Planejamento Anual” (vide Anexo “B”) para as aulas de música dos professores da EP2 indique o “modelo (T)EC(L)A”, de Keith Swanwick, como referência, não foram observadas atividades de composição ou apreciação musical, o que indica que embora alguns professores tenham o conhecimento de que aquelas atividades possam motivar os alunos em suas aulas, a composição e a apreciação musical não são efetivas nas práticas dos professores.

Os professores de instrumentos não mencionaram conhecer a bibliografia ou modelos de ensino de instrumento em grupo, exceto em raras oportunidades de cursos de extensão. Assim, as práticas dos professores estão distantes do que tem sido proposto como aspecto vantajoso ou adequado às aulas com grupos de alunos por vários autores, ou que aspectos que facilitariam o ensinar no formato em grupo. Em geral, as práticas dos professores se caracterizam por atendimentos individualizados durante a aula para as turmas de alunos. Tal forma de agir dos professores entra em desacordo com a literatura sobre o ensino de instrumento em

grupo, afirmando o fato de que a organização e o direcionamento das aulas estejam sempre em função do grupo de alunos.

A opção dos professores pela atenção individualizada nas aulas para as turmas parece se fundamentar na forma em que os professores aprenderam tocar, seja formalmente com professores ou informalmente. Tanto as falas dos professores, quanto as observações realizadas nas aulas revelam que o modo individualizado de atendimento ao aluno apresenta problemas no ensino para as turmas de oficinas de instrumentos. Pois, quando os professores estão em um momento de atenção individualizada a um aluno, os outros alunos ficam impacientes e se dispersam, começam a conversar, tocam outras músicas e a aula perde o direcionamento. Os professores julgam que tal fato se dá por causa do número excessivo de alunos nas oficinas.

Contudo, a quantidade de alunos em sala de aula é uma preocupação dos professores, pois consideram que com uma turma “grande” é algo “difícil”, “cansativo”, “muito complicado”, para o ensino de instrumentos. Os professores acreditam que diminuindo o número de alunos em sala de aula, a referida dificuldade diminui. Para as professoras Leila e Elis, o número ideal seria entre dez e doze alunos nas turmas de oficinas. Ainda conforme as mesmas, quando o número de alunos é ultrapassado, a qualidade da oficina de instrumentos diminui e aumentam os problemas de indisciplina dos alunos.

Embora os professores reclamem do “grande” número de alunos em sala de aula, nas aulas observadas nas EPs, foi possível verificar a existência de turmas de oficinas de instrumentos que variavam de seis a dezoito alunos em classe. Portanto, nenhuma das turmas observadas ultrapassou o limite de alunos estabelecidos pelos documentos oficiais. O número de alunos nas turmas de oficinas de instrumentos não parece ser um empecilho para uma “boa aula” de instrumento.

Os dados obtidos revelam que os professores parecem desconhecer modelos de sucesso para o formato de aulas de instrumentos em grupo, e que possam ser adaptados às demandas do ensino nas oficinas de instrumentos no contexto das EPs. Os próprios professores percebem que nem todos os alunos aprendem a tocar. Na pesquisa aqui apresentada, um dos professores partícipes relatou que é uma minoria que verdadeiramente aprende a tocar. Embora os professores percebam que há algo que não está funcionando em suas aulas, tendem a “culpar” a “falha” à indisciplina dos alunos, à falta de participação dos pais e ao pouco “apoio” que têm

das equipes gestoras das escolas. Mas, não foram percebidas atitudes de reflexão crítica dos professores sobre suas aulas e ações em sala. Estes parecem não perceber que suas formas de conceber e organizar as aulas nas oficinas podem afetar no resultado de suas propostas. Destarte, a formação dos professores, aliada à falta de referências sobre o que funciona ou não no Ensino de Instrumentos em Grupo (EIG), também deixa alguns professores inseguros sobre suas ações.

Mesmo diante da clara fragilidade das referências pedagógicas dos professores partícipes da pesquisa para ensinar instrumentos nas turmas, estes desenvolvem estratégias para lidar com as dificuldades que lhes são apresentadas. A maneira como os alunos são agrupados na aula é uma estratégia que o professor dispõe para coordenar as atividades da sala. A maioria dos professores dispõe os alunos sentados em semicírculo, que, segundo aqueles profissionais, é uma forma de agrupamento que facilita a visão para com o aluno que apresenta dificuldades, que está acompanhando a aula, e ainda, para controlar a disciplina da turma. Elis utiliza o agrupamento dos alunos em círculo, apontando que esta é uma forma de visualizar todos os alunos e que os alunos vejam outros colegas tocando também.

Andreia explora mais os agrupamentos dos alunos, dispondo os mesmos em semicírculo, círculo e em duplas, de acordo com algum objetivo que deseja alcançar na aula. Tanto Andreia quanto Leila consideram que no agrupamento em duplas, os alunos interagem entre si, aprendendo uns com os outros, o que confirma que nas oficinas de instrumentos das EPs ocorre a aprendizagem entre os pares ou aprendizagem colaborativa (TOURINHO, 2007).

Em geral, os professores se sentem satisfeitos em trabalhar como professores de música nas EPs. A satisfação se relaciona com o pertencimento de um grupo de profissionais, com a interação com os colegas e com os alunos, por trabalhar em uma escola com potencial espaço físico e com recursos materiais e humanos para a realização de um ensino de instrumento de qualidade.

Os professores apresentaram relatos marcados por uma formação docente frágil, onde o professor é tratado como um “executor/reprodutor e consumidor dos saberes” produzidos por outros profissionais, no treinamento de habilidades com conteúdos fragmentados e distantes da realidade da escola (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003). São profissionais que construíram suas práticas educativa-musicais no contexto da EP, com os recursos que dispunham, fazendo uso de dicas dos colegas e das relações tentativa-erro e tentativas que consideram corretas.

Seus relatos e ações revelam a necessidade de serem vistos como profissionais que apresentam necessidades, interesses e limitações, bem como a necessidade de uma formação continuada que os ajudem a lidar com os desafios e a complexidade de se ensinar instrumentos em escolas de Educação Básica, que considerem suas competências e seus saberes construídos na prática e pela prática em sala de aula. Uma formação que contribua para que os professores se tornem profissionais mais autônomos e conscientes de suas ações e escolhas pedagógicas.

Dentro de suas possibilidades, os professores fazem o melhor que podem. Mas faltam investimentos na qualidade dos profissionais que atuam na área de música das EPs. Destarte, percebem-se algumas ações isoladas; tem-se a necessidade de um esforço conjunto de vários atores no sentido de buscar uma melhoria na qualidade das aulas de música nas referidas escolas, que envolve dois aspectos importantes a serem considerados: a necessidade de contratação de professores com formação em música, e a necessidade de formação continuada, uma vez que a realidade das EPs é dinâmica.

A realização de concursos específicos para professores de música pela SEDF se faz necessária para alcançar tal melhoria, definindo nos editais o perfil do profissional que trabalhará com as aulas de música nas EPs. Também é necessário que os coordenadores e as equipes gestoras – direção – das escolas analisadas promovam atividades nos horários de coordenação, buscando, assim, uma formação continuada de seus professores. Mas, é necessário que os professores se conscientizem que as mudanças que podem ocorrer em suas aulas dependem de seus interesses, na busca de uma melhor qualificação profissional.

A profissionalização dos professores de instrumentos das EPs se apresenta como um ponto fundamental para mobilizar os seus pensamentos, procurando criar novas referências que os inspirem em ideias e ações.

Espero que os resultados da presente pesquisa tenham contribuído para a compreensão sobre a ação dos professores de instrumentos da EP e das aulas de instrumentos que ocorrem nas escolas em questão, dando visibilidades às ações dos professores, bem como aos desafios e dificuldades ali existentes. Também espero que as linhas aqui apresentadas contribuam nas reflexões sobre as formas de implementação do ensino obrigatório de música nas escolas.

A partir dos resultados obtidos e apresentados, é preciso que outras pesquisas busquem compreender os desafios do ensino de instrumentos para turmas de alunos de escolas regulares de Educação Básica, observando quais modelos de ensino de instrumentos podem ser mais eficazes naquelas escolas. Outras pesquisas podem ser realizadas no sentido de verificar programas de ensino, objetivos, conteúdos do ensino de instrumentos em escolas regulares de Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ABREU, Delmary. Educação básica: campo de atuação profissional em música. In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7; SIMPÓSIO SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA MÚSICA POPULAR, 1; ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 3, 2008. Brasília, **Anais...** Brasília, 2008.

_____. **Tornar-se professor de música na educação básica:** um estudo a partir das narrativas de professores. 2011. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

ALMEIDA, José Coelho de. O ensino coletivo de instrumentos musicais: aspectos históricos, políticos, didáticos, econômicos e socioculturais: um relato. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE INSTRUMENTO COLETIVO MUSICAL, 1., 2004. Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2004.

AMUI, Gustavo A.; CRUVINEL, Flávia Maria. O ensino coletivo de violão e a formação do homem integral: o ensino coletivo de violão e a formação do homem integral experiências no Instituto Dom Fernando: escola de circo e núcleo educacional mãe dolorosa. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010.[Goiânia]. **Anais...** Goiás, 2010.

ANDRADE, Maria Margarida. **Introdução à metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2005.

ARAGÃO, Josyanderson Kleuber Pereira Martins de Aragão; ARADO, Simone Regina Bittencourt. Fazer música junto: ensino coletivo de canto e percussão no Projeto MUSICAR. In: V ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE INSTRUMENTO COLETIVO MUSICAL, Goiânia, 2012. **Anais...** Goiânia, 2012.

ARY, Donald; JACOBSON, Lucy Cheser; RAZAVIEH, Asghar. **Introduction to research in Education.** New York: Holt, Rinehart and Winston Inc., 1972.

BARBOSA, Joel Luiz. Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de primeiro grau. **Revista da ABEM**, v. 3, p. 39-49, 1996.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do professor do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8. p. 17-24, mar. 2003.

BLACK, James A.; CHAMPION, Dean J. **Methods and issues in social research**. New York: John Wiley & Sons Inc., 1976.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado nº. 330/2006. Altera a Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.** Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/atividade/Materia/getHTML.asp?t=12183>>. Acesso em: 1º ago. 2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.** Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em: 10 ago. 2012.

_____. Tribunal Superior Eleitoral. **Portaria nº. 125, de 3 de maio de 2013.** Disponível em: <<http://sintse.tse.jus.br/documentos/2013/Mai/6/portaria-no-125-de-3-de-maio-de-2013-implanta-o>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

BORGES, G. de C.; CRUVINEL, F. M. Ensino coletivo de instrumentos musicais: estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem da Camerata de Violões de Barro Alto. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010. [Goiânia]. **Anais...** Goiás, 2010.

BRAGA, Paulo Davis Amorim. **Oficina de Violão: estrutura de ensino e padrões de interação em um curso coletivo a distância.** Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

BRESLER, Liora. Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. **Revista Música, Psicologia e Educação**, n. 2, 2000.

BRITO, Joziely Carmo de. **Ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas: catalogação crítica.** Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.

CAMARGO, Ana Margarida Lins Leal de. **Adaptação idiomática ao piano: uma experiência de ensino coletivo de instrumento suplementar com alunos da UFBA.** Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 27-36, set. 2004.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. Categorização do ensino de instrumentos musicais e canto. In: V ENCONTRO REGIONAL DA ABEM NORTE. **Anais...** Manaus, 2010.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**. 10ª reimpr. da 1. ed. de 1987. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COOK, David R.; LAFLEUR, N. Kenneth. 2. ed. **Guide to educational research**. Boston: Allyn & Bacon, 1975.

COSTA, Claudia. **Educação Musical: práticas avaliativas e organização do trabalho pedagógico**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 1996.

COSTA, Cristina Porto. Fagote coletivo: uma proposta para iniciação instrumental em grupo. In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7.; SIMPÓSIO SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA MÚSICA POPULAR, 1.; ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 3., 2008. Brasília. **Anais...** Brasília, 2008.

_____. O fagote de cada um: iniciação coletiva e percurso discente em uma escola de educação profissional em música. In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010.

COUTINHO, Maria Chalfin; KRAWULSKI, Edite; SOARES, Dulce Helena Penna. Identidade e trabalho na contemporaneidade: repensando articulações possíveis. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 19, n. esp., 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010271822007000400006&script=sci_arttext> . Acesso em: 15 nov. 2013.

CRUVINEL, Flavia Maria. **Educação musical e transformação social**. Goiânia: ICBC, 2005.

_____. O ensino coletivo de instrumentos musicais na Educação Básica: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Ensino Musical. In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7.; SIMPÓSIO SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA MÚSICA POPULAR, 1.; ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 3., 2008. Brasília. **Anais...** Brasília, 2008.

_____. **O ensino de violão:** estudo de uma metodologia criativa para a infância. Goiânia: Monografia (Especialização em Música Brasileira no Século XX). Escola de Música e Artes Cênicas. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2001.

_____. I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1, 2004, Goiânia. Conferência. **Anais...** Goiânia, 2004.

DANTAS, Taís. Aprendizagem do instrumento musical realizada em grupo: fatores motivacionais e interacionais. In: SIMPOSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA (SIMPOM), 1., 2010. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010.

DEL BEN, Luciana. **Concepções e ações de educação musical escolar:** três estudos de caso. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

_____. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 29-32, mar. 2003.

_____. Sobre os sentidos do ensino de música na Educação Básica: uma discussão a partir da Lei nº. 11.769/2008. **Música em Perspectiva**, v. 2, n. 1, p. 110-124, mar. 2009.

DIAS, Jose Leonel Gonçalves. **Iniciação e prática de instrumentos de corda através do ensino coletivo:** um método para professores e alunos. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1994.

DISTRITO FEDERAL. **A origem do Sistema Educacional de Brasília:** criação da CASEB, 22/12/1959. Brasília: Departamento de Planejamento Educacional, 1984.

_____. **Currículo da Educação Básica das escolas públicas do Distrito Federal:** ensino fundamental 1ª a 4ª série. 2. ed. Brasília: Secretaria de Estado de Educação; Subsecretaria de Educação Pública, 2002a.

_____. **Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal.** Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2013a. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/images/pdf/curriculo_em_movimento/3-ensino%20fundamental%20anos%20iniciais.pdf. Acesso em: 10 mar. 2014.

_____. **Escolas Parque.** Brasília: Secretaria de Estado de Educação, 2002b.

_____. Fundação Educacional do Distrito Federal. **A Escola Parque em Brasília.** Brasília: Fundação Educacional do Distrito Federal, s.d.

_____. Portaria nº. 04, de 21 de janeiro de 2010. **DODF**, Brasília, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2010.

_____. Portaria nº. 07, de 03 de fevereiro de 2011. **DODF**, Brasília, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2011.

_____. Portaria nº. 27, de 02 de fevereiro de 2012. **DODF**, Brasília, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2012.

_____. Portaria nº. 29, de 29 de janeiro de 2013. **DODF**, Brasília, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2013b.

_____. Portaria nº. 30, de 06 de fevereiro de 2006. **DODF**, Brasília, 2006.

_____. Portaria nº. 74, de 29 de janeiro de 2009. **DODF**, Brasília, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2009.

_____. Portaria nº. 125, de 03 de maio de 2013. **DODF**, n. 91, p. 18, 06 de maio de 2013, p. 18.

_____. Portaria nº. 132, de 29 de agosto de 2012. **DODF**, Brasília, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2002c.

_____. Portaria nº. 259, de 15 de outubro de 2013. **DODF**, Brasília, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2013c.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº. 30, de 06 de fevereiro de 2006.** Disponível em: <http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2006/02_Fevereiro/ DODF%20028%2007-02-2006/Se%C3%A7%C3%A3o01-%20028.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2013.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FARIAS, Doracy Rodrigues; AMARAL, Luíza Maria Sousa do; SOARES, Regina Célia. Bibliografia de Anísio Teixeira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 207-242, jan./dez. 2001.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira; ROSA, Dyane da Silva; SILVA, Fernanda Rosa. Análise de documentos oficiais para a música nas séries iniciais do ensino fundamental de duas capitais brasileiras. In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7.; SIMPÓSIO SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA MÚSICA POPULAR, 1.; ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 3., 2008. Brasília. **Anais...** Brasília, 2008.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz 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.

FIREMAN, Milson. A escolha do repertório na aula de violão como uma proposta cognitiva. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 18, n. 30, p. 93-129, jan./jun. 2007.

FREIRE, Vanda Bellard (Org.). **Horizonte da pesquisa em música.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

FUCCI AMATO, Rita de Cassia. A situação da música na educação básica sob a ótica de educadores musicais. In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7.; SIMPÓSIO SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA MÚSICA POPULAR, 1.; ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 3., 2008. Brasília. **Anais...** Brasília, 2008.

FUKS, Rosa. A educação musical na era Vargas: seus precursores. In: OLIVEIRA, A.; CAJAZEIRA, R. (Org.). **Educação musical no Brasil.** Salvador: D&A, 2007.

GALINDO, João Maurício. **Instrumentos de arco e ensino coletivo: a construção de um método.** São Paulo: Dissertação de Mestrado, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos da pesquisa social.** 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GONÇALVES, Maria Inês D. **A música, uma alternativa da educação na reconquista do homem.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 1994.

GRESSLER, Lori Alice. **Pesquisa educacional: Importância, modelos, validade, variáveis, hipóteses, amostragem, instrumentos.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

GURGEL, Veronica. Práticas de professores de violão em Escolas Parque de Brasília. In: II SIMPOM 2012 – SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA. **Anais...** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/viewFile/2487/1816>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HIRSCH, Isabel Bonat. **Música nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio: um survey com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do rio grande do sul.** Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação e Música. Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciência humana.** Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEMOS, Maria Beatriz. **Manifestações de resistência em oficinas de fanfarra e percussão.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 1998.

LIMA, Scheila; LINHARES, Leonardo; MIRANDA, Daniel; GOMES, Ivo; COELHO, Mara; SANTANA, Sarah. Educação Musical no Ensino Fundamental: formação de educadores musicais para a prática docente instrumental na Educação Básica. **Revista Eletrônica Formação Docente,** 2010. Disponível em: <<http://pe.izabelahendrix.edu.br/ojs/index.php/fdc/article/view/29>>. Acesso em: 22 nov. 2013.

LOBATO, Walkíria Firmino. Oficina Coletiva de Teclado da Escola Parque. In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7.; SIMPÓSIO SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA MÚSICA POPULAR, 1.; ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 3., 2008. Brasília. **Anais...** Brasília, 2008.

MACHADO, Daniela D. **Competências docentes para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio: uma visão dos professores de música.** Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, Autêntica, v. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1>>. Acesso em: 16 nov. 2013.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 11-49, 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/18/1>>. Acesso em: 16 nov. 2013.

MONTANDON, Maria Isabel. **Aula de piano e ensino de música: análise da proposta de reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves.** Dissertação (Mestrado). Escola de Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1992.

_____. Ensino coletivo, ensino em grupo: mapeando as questões da área. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE INSTRUMENTO COLETIVO MUSICAL, 1., 2004. Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2004.

_____. Piano em grupo: fazendo música com qualidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 2, 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: EMAC UFG, 2006.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação.** 2. Ed. Brasília: Liber, 2006.

NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo. **Método elementar para o ensino coletivo de instrumentos de banda de música 'Da Capo': um estudo sobre sua aplicação.** Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUÑEZ, Isaura Beltrana; RAMALHO, Betânia Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental1. **Revista Ibero-americana de Educación**, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), n. 46, p. 9-10, set. 2008. Disponível em: <<http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/arquivos/artigos/profissionalizac-ao-docencia.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. **Education at a Glance 2011: OECD Indicators**, OECD Publishing. Disponível em: <<http://www.oecd.org/brazil/48670822.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2013.

OLIVEIRA, Alda. Aspectos históricos da Educação Musical no Brasil e na América do Sul. In: OLIVEIRA, A.; CAJAZEIRA, R. (Org.). **Educação Musical no Brasil**. Salvador: D&A, 2007.

OLIVEIRA, Enaldo. **O ensino coletivo dos instrumentos de corda: reflexão e prática**. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo 1998.

PENNA, Maura. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, M. *et al.* (Coord.). **É este o ensino de Arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. João Pessoa: Editora Universitária CCHLA, 2001.

_____. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007.

_____. Professores de música nas escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 7-19, set. 2002.

PEDRINI, Juliana Rigon. Concepções de aula de música no ensino fundamental: um estudo com mães de alunos. In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7.; SIMPÓSIO SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA MÚSICA POPULAR, 1.; ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 3., 2008. Brasília. **Anais...** Brasília, 2008.

PEREIRA, Eva Waisros *et al.* (Orgs.). **Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

_____.; ROCHA, Lúcia Maria da Franca. Anísio Teixeira e o plano educacional de Brasília. In: **Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PUERARI, Marcia. **Ensinar música na educação básica: um estudo de caso sobre o processo de escolarização da música na perspectiva de uma professora**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

RAMALHO, Betanea Leite; NUÑEZ, Isauro Bertrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

SÁ, Fabio A. da Silva. Ensino coletivo de violão: desafios e possibilidades. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010. Goiás. **Anais...** Goiás, 2010.

SANTOS, Aline Rodrigues dos. **O ensino de piano em grupo no Município do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 49-56, mar. 2005.

SANTOS, Carla Pereira dos. Desafios e perspectivas para o ensino do instrumento nas escolas de educação básica. In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7.; SIMPÓSIO SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA MÚSICA POPULAR, 1.; ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 3., 2008. Brasília. **Anais...** Brasília, 2008.

SEMINÁRIO EDUCAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL. Memória dos professores, dos estudantes e dos gestores pioneiros. **Anais...** Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

SILVA, Ernesto. **História de Brasília: um sonho, uma esperança, uma realidade.** 2. ed. Brasília: Senado Federal, 1985.

SILVA, Euzamir Gonzaga.; TUNES, Elizabeth. **Abolindo mocinhos e bandidos: o professor, o ensinar e o aprender.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

SILVEIRA, Denise Tolo; CÓRDOVA, Fernanda. In: GERHARDT, Tatiana Engle; SILVEIRA, Denise Tolo. (Org.). **Métodos de pesquisa.** Universidade Aberta do Brasil. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

SOBREIRA, Sílvia. Experiência pedagógica na escola pública. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 16., 2007. Campo Grande. **Anais...** Campo Grande, MS, 2007.

_____. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 20, p. 45-52, set. 2008.

SOUZA, Jusamara. A Educação Musical no Brasil dos anos 1930-45. In: OLIVEIRA, A.; CAJAZEIRA, R. (Org.). **Educação Musical no Brasil.** Salvador: D&A, 2007.

_____. *et al.* **O que faz a música na escola?** Porto Alegre: PPG-Música/UFRGS, 2002. (Série Estudos 6)

SOUZA, Rodrigo Augusto de; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Anísio Teixeira e a escola pública: um estudo sobre sua atuação político-pedagógica na educação brasileira.** Disponível em: <http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq9/8_anisio_teixeira_cp9.pdf> Acesso em: 03 out. 2013.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** Porto Alegre: Penso, 2011.

SWANWICK, Keith. **Ensino instrumental enquanto ensino de música.** Trad. de Fausto Borém de Oliveira. Rev. de Maria Betânia Parizzi. Disponível em: <http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/ensino_instrumental.htm>. Acesso em: 20 jul. 2013.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e sociedade**, Campinas, Unicamp, v. 21, n. 73, dez. 2000.

TEIXEIRA, Anísio. A escola brasileira e a estabilidade social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 28, n. 67, p. 03-29, jul./set. 1957. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/escola2.html>>. Acesso em: 04 jun. 2013.

_____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>>. Acesso em: 08 mar. 2014.

_____. **Educação, saúde e assistência no Estado da Bahia em 1948.** Salvador, 1949. 80 p. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/educacao10.html>>. Acesso em: 04 jun. 2013.

_____. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar. 1961.

_____. **Relatório apresentado ao Ex. Sr. Cons. Bráulio Xavier da Silva Pereira, Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, pelo Diretor Geral da Instrução Pública, para ser encaminhado ao governador do Estado da Bahia.** Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 1928. 123 p. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/summario.html>>. Acesso em: 04 jun. 2013.

TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos. A formação de professores para o ensino coletivo de instrumentos. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003, p. 834-839. (1 CD-ROM).

_____. Ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos e um pouco de história. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 16., 2007. Campo Grande. **Anais...** Campo Grande, 2007.

TOURINHO, Cristina. **A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo**: influência do repertório de interesse do aluno. Dissertação (Mestrado). Escola de Música. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 1995.

_____. **Ensino coletivo de violão**: proposta para disposição física dos estudantes em classe e atividades correlatas. Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=55>. Acesso em: 13 jun. 2013.

_____. Reflexões sobre o ensino coletivo de instrumentos na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL: o início de uma trajetória de sucesso, 1., 2004. Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VECCHIA, Fabrício Dalla. Educação musical coletiva através de instrumentos de sopro e percussão: análise de métodos e sistematização de uma proposta. In: V ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE INSTRUMENTO COLETIVO MUSICAL, Goiânia, 2012. **Anais...** Goiânia, 2012.

VIEIRA, Alexandre. **Professores de violão e seus modos de ser e agir na profissão**: um estudo sobre culturas profissionais no campo da música. 2009. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YING, Liu Man. **O ensino coletivo direcionado no violino**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ANEXOS

ANEXO “A” – Calendário Escolar 2013



Figura A – Calendário Escolar 2013.

Fonte: DISTRITO FEDERAL. SEDF. (2013).

ANEXO “B” – Planejamento Anual dos Professores de Música da EP2

1. INTRODUÇÃO:

O TRABALHO DE MÚSICA DESENVOLVIDO NA ESCOLA PARQUE [2]¹¹ PARA OS ALUNOS DO 1º AO 6º ANOS PRETENDE TRABALHAR A MUSICALIZAÇÃO COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO COM O OBJETIVO DE DESPERTAR O GOSTO MUSICAL, FAVORECENDO O DESENVOLVIMENTO DA SENSIBILIDADE, CRIATIVIDADE, SENSO RÍTMICO, DO PRAZER DE OUVIR MÚSICA, DA IMAGINAÇÃO, MEMÓRIA, CONCENTRAÇÃO, ATENÇÃO, AUTODISCIPLINA, DO RESPEITO AO COLEGA, DA SOCIALIZAÇÃO, AFETIVIDADE E UMA EFETIVA CONSCIÊNCIA CORPORAL.

A MUSICALIZAÇÃO TEM COMO META PROMOVER O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ALUNO, SENSIBILIZANDO-O E PREPARANDO-O INTUITIVAMENTE NO SEU SENSO RÍTMICO E AUDITIVO.

O DESENVOLVIMENTO COLETIVO ESTIMULA A INCLUSÃO, FACILITA A CONCENTRAÇÃO E A EXPRESSÃO DO ALUNO. O PROCESSO DA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM MUSICAL TORNA-SE MAIS DINÂMICO E LÚDICO, DESPERTANDO UMA MAIOR MOTIVAÇÃO E INTERESSE POR PARTE DO ALUNO.

2. REFERENCIAL TEÓRICO:

“A APRENDIZAGEM MUSICAL INFORMAL NO CONTEXTO ESCOLAR VISA AUMENTAR A MOTIVAÇÃO, O PRAZER E A AQUISIÇÃO DE HABILIDADES MUSICAIS DOS ALUNOS NAS AULAS DE MÚSICA, UTILIZANDO PRÁTICAS REAIS DE APRENDIZAGEM DE MÚSICOS POPULARES” (GREEN, 2010).

“SE MOTIVAR OS ALUNOS DURANTE AS AULAS É, ENTÃO, UMA PRIORIDADE, OS PROFESSORES TAMBÉM QUEREM QUE SUAS AULAS TENHAM UMA CONEXÃO COM O IMENSO PRAZER QUE OS ALUNOS TÊM COM A MÚSICA QUE VIVENCIAM FORA DA ESCOLA” (GREEN 2010).

O PROFESSOR ATUA ENTÃO COMO MEDIADOR E FACILITADOR DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM, CONSIDERANDO O CONTEXTO SOCIAL E CULTURAL DO ALUNO, TRABALHANDO NÃO A MÚSICA PELA MÚSICA, MAS A MÚSICA INSERIDA NUMA PRÁTICA, TORNANDO O CONHECIMENTO LÓGICO E SIGNIFICATIVO, DESENVOLVENDO O SENSO DE IMAGINAÇÃO E EXPRESSIVIDADE DOS APRENDENTES.

É SEMPRE IMPORTANTE CONSIDERAR QUE O ENSINO E A APRENDIZAGEM MUSICAL NÃO ESTÃO RESTRITOS AO AMBIENTE ESCOLAR, MAS SÃO PARTE DE UM PROCESSO AMPLO E TAMBÉM OCORRE FORA DE SEUS MUROS. A MÚSICA FAZ PARTE DA ROTINA DAS CRIANÇAS E

¹¹ Para manter o sigilo dessa EP, retirei parte de seu nome.

ADOLESCENTES QUE COMPRAM E COMPARTILHAM CDS, BAIXAM MÚSICAS DA INTERNET, OUVEM NO MP3, NOS CELULARES, NO RÁDIO, NA TV E ATRAVÉS DE TODOS OS RECURSOS QUE A TECNOLOGIA OFERECE.

O RESULTADO DA PESQUISA DE WILLI (2003) DEMONSTROU QUE A MÚSICA FAZ PARTE DA VIDA COTIDIANA DOS ADOLESCENTES E QUE HÁ UM GRANDE INTERESSE EM AMPLIAR AS EXPERIÊNCIAS E CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS. É GRANDE O ENVOLVIMENTO QUE OS ADOLESCENTES DOS NOSSOS DIAS TÊM COM A MÚSICA. ALÉM DE OUVIR MÚSICA ATRAVÉS DOS RECURSOS QUE A TECNOLOGIA OFERECE, VIVENCIAM MÚSICA NA IGREJA, EM SHOWS, EM DETERMINADAS ATIVIDADES NA ESCOLA E EM VÁRIOS OUTROS MOMENTOS DO COTIDIANO. É UMA VASTA VIVÊNCIA E EXPERIÊNCIA QUE TEM ACONTECIDO FORA DOS MUROS INSTITUCIONAIS E QUE NÃO TEM SIDO APROVEITADA PELA ESCOLA. COMO WILLI (2003) DIZ EM SUA PESQUISA SOBRE VIVÊNCIAS FORMAIS, NÃO-FORMAIS E INFORMAIS DOS ADOLESCENTES, COMO EDUCADORES MUSICAIS, PRECISAMOS REVER OS CONCEITOS RELATIVOS AO ENSINO E À APRENDIZAGEM DE MÚSICA NA ESCOLA, E NOSSAS PRÁTICAS PRECISAM ESTAR MAIS VOLTADAS PARA ESCUTAR E ENXERGAR O QUE ACONTECE DENTRO E FORA DA ESCOLA. O QUE SE BUSCA É “ENXERGAR” AS VIVÊNCIAS MUSICAIS DESSES DOIS AMBIENTES, DENTRO E FORA DA ESCOLA, E RELACIONAR ESSAS EXPERIÊNCIAS PARA PROMOVER UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.

CABE AOS PROFESSORES A MISSÃO DE TRANSFORMAR A ESCOLA EM UM ESPAÇO QUE PROPORCIONE EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM, PRINCIPALMENTE NO CASO ESPECÍFICO DA ÁREA MUSICAL, APROVEITANDO AS DIFERENTES MANEIRAS QUE OS ALUNOS VIVENCIAM A MÚSICA. NESSE SENTIDO, É SEMPRE IMPORTANTE OBSERVAR O MODELO (T) E C (L) A DE SWANWICK (1979) PARA QUE A AULA PROPORCIONE O ENVOLVIMENTO DIRETO COM A MÚSICA, DIFERENTE DO QUE VEMOS NA MAIORIA DAS AULAS ONDE SE TEM AULAS SOBRE MÚSICA E NÃO DE MÚSICA. O OBJETIVO SEMPRE DEVE SER O ENVOLVIMENTO DIRETO COM O FAZER MUSICAL ATRAVÉS DE ATIVIDADES INTEGRADAS DE EXECUÇÃO, COMPOSIÇÃO E APRECIÇÃO, APOIADAS PELA TÉCNICA E PELA LITERATURA.

DE ACORDO COM AS MODERNAS ORIENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO MUSICAL, AS ATIVIDADES EM SALA DE AULA DEVEM PRIVILEGIAR A APRECIÇÃO, EXECUÇÃO E COMPOSIÇÃO. EM RELAÇÃO À APRECIÇÃO, É IMPORTANTE CONHECER AS MÚSICAS QUE OS ALUNOS GOSTAM DE OUVIR, MAS O PROFESSOR NÃO PODE SE LIMITAR APENAS AO GOSTO DOS ALUNOS. É NECESSÁRIO TRABALHAR UM REPERTÓRIO MUSICAL VARIADO E DIFERENCIADO, MESMO QUE ALGUMAS MÚSICAS SOEM ESTRANHAS, PORQUE O OBJETIVO É AMPLIAR O REPERTÓRIO MUSICAL DOS ALUNOS. ESTE REPERTÓRIO NÃO DEVE ESTAR LIMITADO NEM PELO GOSTO DOS ALUNOS, NEM POR AQUILO QUE O PROFESSOR GOSTA OU ACHA MAIS FÁCIL DE TRABALHAR. TANTO NA APRECIÇÃO QUANTO NA EXECUÇÃO, É NECESSÁRIO “POSSIBILITAR OUTRAS ESCUTAS, O ESTRANHAMENTO E O CONHECIMENTO DE OUTRAS MELODIAS” (TORRES).

SEGUNDO ALLAN MERRIAM “A MÚSICA EXERCE UMA FUNÇÃO DE EXPRESSÃO EMOCIONAL, NA QUAL ELA DÁ OPORTUNIDADE À VAZÃO DE UMA VARIEDADE DE EXPRESSÕES EMOCIONAIS – O DESCARREGO DE PENSAMENTOS E IDÉIAS, A OPORTUNIDADE DE ALÍVIO E TALVEZ A RESOLUÇÃO DE CONFLITOS, BEM COMO A MANIFESTAÇÃO DA CRIATIVIDADE E A EXPRESSÃO DAS HOSTILIDADES”.

PENSO QUE UM PROJETO MUSICAL QUE TEM COMO OBJETIVO DAR A OPORTUNIDADE AOS ALUNOS DE EXPRESSAREM SUAS EMOÇÕES ATRAVÉS DA MÚSICA PODE SER MUITO BEM VINDA E ACEITO PELA COMUNIDADE ESCOLAR. MAS TAMBÉM PELA POSSIBILIDADE QUE ESTE LHE OFERECE DE TRABALHAR COM A MÚSICA EM SALA DE AULA, DE FAZER SUAS CRIAÇÕES E COMPOSIÇÕES MUSICAIS, DE CANTAR, DANÇAR, DE SE ALEGRA E DE SABOREAR MÚSICA, QUE É A MEU VER É ALGO QUE ELES JÁ VIVENCIAM DIARIAMENTE PELO RÁDIO, PELA TELEVISÃO E OUTRAS MÍDIAS.

EM UM MODELO QUE ABORDA A COMPOSIÇÃO, OS ALUNOS PODEM SER ESTIMULADOS PELO PROFESSOR A IMPROVISAR OU MESMO, FAZER UMA BRINCADEIRA NO QUAL A MÚSICA ESTEJA ENVOLVIDA. COM A APRECIÇÃO PODE:

- HAVER O ESTÍMULO PARA UMA AUDIÇÃO MAIS CRÍTICA E ANALÍTICA; COM A LITERATURA, INFORMAÇÕES AOS ALUNOS SOBRE MÚSICA, COMO NOMES DE INSTRUMENTOS, SONORIDADE. O IMPORTANTE É FAZER COM QUE OS ALUNOS GOSTEM, SINTAM A MÚSICA E FAÇAM UMA EXPERIÊNCIA COM A MESMA.

3. OBJETIVO GERAL:

DE ACORDO COM OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN), O ENSINO **DA MÚSICA** TEM POR OBJETIVOS GERAIS ABRIR ESPAÇO PARA QUE OS ALUNOS POSSAM SE EXPRESSAR E SE COMUNICAR ATRAVÉS DELA, BEM COMO PROMOVER EXPERIÊNCIAS DE APRECIÇÃO E ABORDAGEM EM SEUS VÁRIOS CONTEXTOS CULTURAIS E HISTÓRICOS.

4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

ALUNOS DO 1º 2º E 3º ANOS

- EXPLORAR O ESTUDO DOS SONS (CORPORAIS, AMBIENTAIS) E SILÊNCIO (PAUSA);
- VIVENCIAR OS PARÂMETROS DO SOM;
- TRABALHAR RITMO E PULSAÇÃO;
- EXPLORAR RITMO DO CORPO E DA LINGUAGEM;
- EXPLORAR A SONORIZAÇÃO DE HISTÓRIAS;

- VIVENCIAR CANÇÕES FOLCLÓRICAS, INDÍGENAS, AFRICANAS E POPULARES;
- VIVENCIAR BRINQUEDOS CANTADOS E JOGOS FOLCLÓRICOS;
- CONFECCIONAR INSTRUMENTOS MUSICAIS ATRAVÉS DE SUCATAS;
- APRECIAR MÚSICAS FOLCLÓRICAS, POPULAR, ERUDITA, ASSISTIR A CONCERTOS;
- VIVENCIAR E IDENTIFICAR O CARÁTER MUSICAL: TRISTE, ALEGRE, CALMO E AGITADO;
- APRECIAR OS HINOS: NACIONAL, A BANDEIRA E HINO A BRASÍLIA;
- EXPLORAR O ESTUDO DO FOLCLORE BRASILEIRO (CANÇÕES, JOGOS RÍTMICOS, DANÇAS, BRINCADEIRAS DE MÃO, PARLendas, TRAVA-LINGUAS E TROVAS);
- CATALOGAR CANÇÕES E CANTIGAS PRESENTES NO MEIO FAMILIAR;
- PESQUISAR INFLUÊNCIAS DAS MÚSICAS: AMERÍNDIAS, AFRICANAS, PORTUGUESAS E OUTROS;

ALUNOS DO 4º, 5º E 6º ANOS

- IDENTIFICAR E COMPREENDER COMPASSO BINÁRIO, TERNÁRIO E QUATERNÁRIO;
- VIVENCIAR ESCRITA MUSICAL POR MEIO DE DITADO RÍTMICO E MELODICO;
- CONHECER, DESENVOLVER A CRIAÇÃO E UTILIZAÇÃO DE SIMBOLOGIA CONVENCIONAL E NÃO-CONVENCIONAL (CLAVE DE SOL, PENTAGRAMA, NOTAÇÃO MUSICAL E VALORES);
- UTILIZAR ELEMENTOS BÁSICOS DA LINGUAGEM MUSICAL NAS MANIFESTAÇÕES DO REPERTÓRIO MUSICAL BRASILEIRO;
- IDENTIFICAR E INTERPRETAR OS DIFERENTES GÊNEROS MUSICAIS E MÚSICAS OUVIDAS NO COTIDIANO;
- VIVENCIAR A INFLUÊNCIA DO RITMO SOBRE O CORPO;
- VIVENCIAR TÉCNICA VOCAL, RELAXAMENTO, AQUECIMENTO E PRÁTICA DE CANTO INDIVIDUAL E/OU CONJUNTO;
- PERMITIR QUE O ALUNO CONHEÇA E EXPERIMENTE A PRÁTICA INSTRUMENTAL, COM USO DE INSTRUMENTOS VARIADOS E DA PRÓPRIA VOZ;
- EXPLORAR RITMO E PULSAÇÃO;
- PARTICIPAR DE MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS POPULARES, TEATRO E OUTROS;
- CONFECCIONAR INSTRUMENTOS MUSICAIS ALTERNATIVOS,

COM MATERIAIS DIVERSIFICADOS;

- TRABALHAR EM PARCERIA NO SETOR DE MÚSICA;
- ENSAIAR COM OUTROS SETORES PROMOVENDO A INTERDISCIPLINARIDADE;
- VIVENCIAR JOGOS E BRINCADEIRAS;
- VIVENCIAR EM CONJUNTO O CANTO E A PRÁTICA INSTRUMENTAL;
- CONHECER O MECANISMO, FUNCIONAMENTO E TÉCNICA ESPECÍFICA DO INSTRUMENTO;
- VIVENCIAR A REGÊNCIA MUSICAL;
- INTERPRETAR O CANTO E/OU A PRÁTICA INSTRUMENTAL EM CONJUNTO;
- APRESENTAR O REPERTÓRIO DESENVOLVIDO.

5. AVALIAÇÃO:

AVALIAR CONSTANTEMENTE OU PELO MENOS PERIODICAMENTE O DESEMPENHO DOS ALUNOS. OBSERVAR SE OS ALUNOS DEMONSTRAM ESTAR GOSTANDO DAS AULAS, SE ESTÃO PARTICIPANDO E CONTRIBUINDO DE ALGUMA FORMA.

OBSERVAR TAMBÉM O DESEMPENHO DE CADA ALUNO INDIVIDUALMENTE COMO SE COMPORTAM E REAGEM NA SITUAÇÃO EM GRUPO, QUAIS AS DIFICULDADES, TANTO INDIVIDUALMENTE E EM GRUPO E TAMBÉM QUANTO EM TERMOS DE DESENVOLVIMENTO MUSICAL.

6. METODOLOGIA:

ALUNOS DO 1º, 2º E 3º ANOS.

POR MEIO DE BRINCADEIRAS DE RODA, RESGATAMOS AS MARCAS E LEMBRANÇAS DA INFÂNCIA, TENTANDO RECUPERAR JOGOS, BRINQUEDOS E CANÇÕES. A INTERPRETAÇÃO DE CANÇÕES COMO MEIO DE EXPRESSÃO E EXERCÍCIO MUSICAL, CRIAÇÃO DE MOVIMENTOS; CONSCIÊNCIA CORPORAL. PROPORCIONANDO ÀS NOSSAS CRIANÇAS A POSSIBILIDADE DE VIVER SUA PRÓPRIA CULTURA E MODO DE SER.

TUDO O PROCESSO DE CONHECIMENTO E IDENTIFICAÇÃO DOS PARÂMETROS DO SOM É INCREMENTADO COM JOGOS E BRINCADEIRAS, QUE ENVOLVEM EXPRESSÃO CORPORAL.

NA MUSICALIZAÇÃO SÃO TRABALHADAS REGRAS DE CONVÍVIO, RESPEITANDO AS LIMITAÇÕES DE CADA UM.

APRECIÇÕES E ANÁLISES CRÍTICAS DE DIVERSOS ESTILOS E GÊNEROS MUSICAIS E DE SEUS COMPOSITORES A ESCOLHA DO REPERTÓRIO PARA SER TRABALHADO EM SALA DE AULA E/OU PARA POSSÍVEIS APRESENTAÇÕES É FEITA COM A EXPOSIÇÃO DE TUDO QUE FOI PRATICADO E SELECIONADO DE FORMA COLETIVA.

SERÁ TRABALHADO NAS AULAS DE MUSICALIZAÇÃO O TEMA ARTICULADOR SUSTENTABILIDADE CULTURAL – BRASÍLIA – DF. CONHECENDO A MÚSICA PRODUZIDA NA CIDADE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SCHAFER, R. MURRAY. **O OUVIDO PENSAnte**. FONTEERRADA, MARISA T. O; SILVA, MAGDA R. GOMES DA; PASCOAL, MARIA LÚCIA (TRAD.). SÃO PAULO: FUNDAÇÃO EDITORA DA UNESP, 1991.

SWANWICK, KEITH. **ENSINANDO MÚSICA MUSICALMENTE**. SÃO PAULO: MODERNA, 2003.

SWANWICK, KEITH. **A BASIS FOR MUSIC EDUCATION**. LONDON: ROUTLEDGE, 1979.

SWANWICK, KEITH. **MUSIC, MIND AND EDUCATION**. LONDON: ROUTLEDGE, 1988.

LUCY GREEN. **MUSIC, INFORMAL LEARNING AND THE SCHOOL: A NEW CLASSROOM PEDAGOGY** (ALDERSHOT, UK, ANDBURLINGTONVT: ASHGATE, 2010.

MERRIAM, A. O. **THE ANTHROPOLOGY OF MUSIC**. EVANSTON: NORTH WESTERN UNIVERSITY PRESS, 1964.

TORRES, MARIA CECÍLIA DE A. R. ANÁLISE DE LIVROS E MÉTODOS MUSICAIS PARA O ENSINO DE INSTRUMENTOS: ENTRE HISTORICIDADE E DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS. IN: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2002, PORTO ALEGRE. **ANAIS...** PORTO ALEGRE, 2002. P. 110-111.

OLIVEIRA, WILLY CORRÊA DE. **ADAGIO**. SÃO PAULO: CRIADORES DO BRASIL, 2003. PATITURA. ORQUESTRA.

MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL /TECA ALENCAR DE BRITO SÃO PAULO: PIERÓPOLIS, 2003.

KOELLREUTER EDUCADOR: O HUMANO COMO OBJETIVO DA EDUCAÇÃO MUSICAL /TECA ALENCAR DE BRITO – SÃO PAULO: PIERÓPOLIS, 2001.

O MUNDO ENCANTADO DA MÚSICA / NILSA ZIMMERMANN – SÃO PAULO: PAULINAS 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE “A” – Roteiro da 1ª. Entrevista Semiestruturada

Identificação, formação e atuação do professor

Fale um pouco de sua formação.

Quanto tempo dá aulas? E na Secretaria de Educação? Quanto tempo na Secretaria? E especificamente aulas de música? Quando começou? Quanto tempo atua como professor de música?

Conte sobre sua experiência com aulas de música.

Como começou a dar aulas – de qual instrumento ou de quê?

Como organizava as aulas, se usava algum “método” específico?

Contexto

Como é dar aulas na Escola Parque?

Você trabalha com algum outro professor, trocam ideias, preparam aulas juntos? Que tipo de apoio tem para suas aulas?

Sobre o ensino de instrumento na Escola Parque – Metodologia, contexto...

(Para o ensino de flauta, violão ou teclado), O que você quer ou espera com a sua aula? (objetivos, finalidades, concepções). Sobre as aulas de flauta, o que você quer com a sua aula?

O que você acha importante que os alunos aprendam em suas aulas de flauta/violão/teclado? Por quê?

O que você acha importante dar na aula? Por quê?

E como você ensina isso para os alunos?

Você acha que o seu jeito de dar aulas tem influência de alguém, de algum método, ou é você quem seleciona o que vai dar e como?

Parece que você foi se “tornando professor” de música. Fale mais sobre essa trajetória.

Eu vi que você utilizou umas folhas com uns exercícios. De onde você tirou aquele material?

O que você acha que os alunos querem fazer na sala de aula? Por quê?

Sua aula é inclusiva? Como você lida com alunos com dificuldades de aprendizagem e com necessidades educacionais especiais?

Tornar-se professor de instrumento em grupo na Escola Parque

Como é dar aulas para vários alunos na sala de aula? É diferente de ensinar individualmente? O que tem de diferente?

O que funciona na aula em grupo ou aula coletiva? O que não funciona?

Como você aprendeu a ensinar para muitos alunos em sala? Você teve algum curso? Como foi isso? Você conhece alguém que trabalha com isso (ensino de flauta/violão/teclado em grupo)?

Como você vê o seu papel como professor (a) de instrumento na Escola Parque?

O que você acha que está bem nas suas aulas, que te deixa satisfeita?

Quais são os desafios que você encontrou e tem encontrado ao longo de sua trajetória como professor(a)?

Você tem planos para o futuro?

O que mais gostaria de deixar registrado?

APÊNDICE “B” – Roteiro das Observações das Aulas dos Professores de Instrumentos das Escolas Parque

Em cada aula observada, buscar dados que possam:

- 1) Caracterizar o contexto da EP: sua origem histórica, localização geográfica, documentos oficiais, função, características.
- 2) Observar como os professores organizam suas aulas, quais conteúdos e repertórios selecionam.
- 3) Verificar a relação entre as falas dos professores e suas ações.
- 4) Verificar quais materiais curriculares e recursos didáticos os professores usam para ajuda-los na sala de aula.
- 5) Observar as relações interpessoais entre professores de música e alunos, entre os professores de música.
- 6) Identificar os agrupamentos dos alunos, a utilização dos espaços e tempos durante as aulas realizados pelos professores.

APÊNDICE “C” – Roteiro da 2ª. Entrevista Semiestruturada: Professora Elis

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer novamente por participar de minha pesquisa. Também sou professora da EP e, ouvir vocês tem me feito refletir sobre minhas próprias questões. Nessa entrevista, vou procurar esclarecer algumas coisas que, para mim, não ficaram muita claras, ou eu não pontuei. Também, tentar relacionar o que vi nas observações com o que você tem me falado na primeira entrevista. Às vezes, vou fazer o papel de “advogado do diabo” – me avise se não entender ou não gostar da pergunta, ok? O objetivo é realmente fazer uma reflexão sobre sua atuação como professora de instrumento musical na EP.

1. Você me contou de sua trajetória, meio que autodidata, procurando formações e informações que a preparassem musicalmente e como professora de música que veio a ser. Sua formação foi em uma direção e sua atuação vai em outra. É isso? Você disse que sua formação era tradicional, não podia ter música popular, não se conectava com as necessidades da sala de aula. Poderia me dar exemplos?
2. Você mostrou preocupação com a motivação dos alunos para gostarem de sua aula. Daquilo que seleciona de conteúdo, repertório, e atividades para sua aula, o que você acha que motiva os alunos a tentarem aprender e a prestar atenção em sua aula? Por que você acha que isso motiva (ou não)?
3. Você acha que a sua trajetória de formação tem influência em suas decisões de conteúdo nas suas aulas, em relação ao que acha “importante” para os alunos aprenderem?
4. No entanto, começou com música dedilhada, e o repertório Frère Jacques. Usou também diferentes sistemas (nome da nota, nota na pauta, e números – 20, 21, 23...etc). Por que essa música? Vi que tinha um pequeno grupo tocando “Que país é esse”, com acordes. Pareciam bem motivados a aprender os acordes para tocar essa melodia. Tanto é que, na 4ª. Aula, disse que ia ensinar a música para os alunos e a reação deles foi de muito entusiasmo e alegria. O que você acha disso? Qual a razão de você escolher começar com músicas dedilhadas, usando o Frère Jacques, e não melodias com acordes, por exemplo? Ou outra melodia dedilhada, ou acordes com melodias.... há várias formas de começar. É algum programa da escola, ou são escolhas suas? Poderia falar um pouco sobre o porque dessas escolhas, dessa forma de você hierarquizar os conteúdos, os repertórios....
5. Você usou também diferentes sistemas – nome de nota, posição no braço do violão, sistema numérico (como chama aqueles 20, 21, 23?), e notas na pauta. Poderia usar um ou outro, selecionar a forma com o que vai ensinar. Porque dessas escolhas – novamente, é programa da escola, são escolhas suas....

6. Você deu muita informação para eles (desenho do violão com as partes, pentagrama, notas, sistemas numéricos, definição de cânone, e logo depois deu uma prova. Poderia falar sobre isso? Qual o sentido da prova, naquele momento, para você?
7. Percebi que você se preocupa com a aprendizagem dos alunos, tenta sempre ir a cada um para auxiliá-los. Como concilia o ensinar a todos com o ensinar a cada um? (um dos desafios da aula em grupo).
8. A forma como dispõe os alunos na sala afeta alguma coisa na sua aula?
9. Você também mencionou a preocupação em preparar a aula, em buscar material. O que acha importante ter nas aulas: 1) em toda a aula, e 2) em algumas aulas.
10. Já que são aulas em grupo, como você tenta usar esse formato, esse potencial de ter muitos alunos em aula ao mesmo tempo? (ênfase que é didaticamente).
11. O que te ajuda a dar aulas e o que te atrapalha? (se ela falar que é a bagunça dos alunos, pergunte a que ela atribui essa “bagunça” ou conversa.... use os termos que ela usar)
12. Vi que você pede que eles estudem em casa e atribui alguns dos problemas deles ao fato de não estudarem em casa. Os alunos têm que ter instrumentos em casa? Isso é norma da escola? Você acha que a realidade hoje é os alunos terem instrumentos em casa e estudarem em casa? Como você acha que os professores de instrumento da EP podem lidar com essa realidade?
13. Aonde você quer chegar com essa turma que observei ou seja: O que você gostaria que eles soubessem até o final do semestre?
14. O que você acha que consegue ensinar bem para os alunos, e onde não se sente muito confortável?
15. Você mencionou a falta de cursos de capacitação de “reciclagem”, como colocou. Se você fosse solicitar cursos, de que tipo seria? O que teriam como proposta?

APÊNDICE “D” – Roteiro da 2ª. Entrevista Semiestruturada: Professora Odete

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer novamente por participar de minha pesquisa. Também sou professora da EP e, ouvir vocês tem me feito refletir sobre minhas próprias questões como professora da escola. Nessa entrevista, vou procurar esclarecer algumas coisas que, para mim, não ficaram muita claras, ou eu não pontuei. Também, tentar relacionar o que vi nas observações com o que você tem me falado na primeira entrevista. Às vezes, vou fazer o papel de “advogado do diabo” – me avise se não entender ou não gostar da pergunta, ok? O objetivo é realmente fazer uma reflexão sobre sua atuação como professora de instrumento musical na EP.

1. Você me contou de sua trajetória como aluna de flauta, uma formação mais no campo erudito, embora tenha experiência de tocar no meio popular também. Você acha que a sua trajetória de formação tem influência na forma como você dá aulas? Por exemplo, em relação aos conteúdos, metodologias, formatos, que você acha mais ou menos “importante” para os alunos aprenderem?
2. Você mostrou preocupação com a motivação dos alunos para gostarem de sua aula, é legal quando eles participam da aula, tocam. Daquilo que você seleciona de conteúdo, repertório, e atividades para sua aula, o que você acha que motiva os alunos em sua aula?

2.a. Vi que na primeira aula, você mostrou as flautas, tocou, eles pareciam muito entusiasmados, e perguntaram se iam tocar, mas aí você foi para outra atividade, bateu ritmo, falou sobre melodia e harmonia. E eles não pegaram na flauta naquele dia. Fiquei curiosa para saber por que você decidiu que eles não tocam na primeira aula, apesar de você os deixar motivados para tocar!

2.b. Vi que você usa a metodologia que começa com a partitura, as notas lá, depois, si, depois o movimento entre as duas, depois o sol e assim por diante. Essa metodologia é usada para todos os níveis? (em caso afirmativo, continue:) Qual é a receptividade dos diferentes níveis para essa proposta? (se ela falar que é diferente, que os mais novos aceitam mais, que os mais velhos não gostam, continue)

2.b.a. Falando sobre motivação – que costuma ser um grande problema em todos os níveis de ensino hoje em dia – você disse que gosta mais de ensinar os alunos mais novos, eles acompanham direitinho o que você propõe. No entanto, os mais velhos têm outros gostos musicais, relacionam música com outros estilos. Mas todos falaram que gostam de música, que ouvem música. O que você acha que motivaria os alunos na aula de flauta? Ou: você acha que a rejeição deles tem a ver com o repertório, a metodologia? Ou é o jeito

- deles mesmos nessa idade? Como você avalia essas diferentes formas de receptividade na sua aula?
3. Notei que você deu atenção ao aluno especial, oferecendo aulas extras. Poderia falar sobre isso? É assim com os outros alunos especiais também?
 4. Sobre a metodologia, gostaria de entender um pouco mais suas escolhas, o material que você usa na aula, a sequência, a forma como organiza o material para a aula... Você começou com as notas lá e si na pauta, no primeiro dia, depois ensinou as 5 notas, depois no 3º. dia, deu uma escala toda na pauta, mas não tocou. Depois ensinou uma música por imitação (Borboletinha, depois Mary tinha um carneirinho) Como essa música foi ensinada?. Poderia falar um pouco sobre essas suas escolhas de conteúdo, de repertório, da forma como ensina, ou seja, por que escolhe esses recursos? (1) Começar unindo o conhecimento de notas, posição e localização na pauta. Pergunte como é a continuidade disso – até onde os alunos conseguem ler no semestre. Pergunte também sobre a relação de ensinar pela pauta, ensinar pela imitação – quando ela usa um ou outro recurso, e por que). 2) Sobre o repertório, porque seleciona esse repertório – Borboletinha, Mary tinha um carneirinho, depois Ode à Alegria...
 5. Percebi que você se preocupa com a aprendizagem dos alunos, tenta sempre ir a cada um para auxiliá-los. Como concilia o ensinar a todos com o ensinar a cada um? (Um dos desafios da aula em grupo).
 6. A forma como dispõe os alunos na sala afeta alguma coisa na sua aula?
 7. Você também mencionou a preocupação em preparar a aula, em buscar material. O que acha importante ter nas aulas: 1) em toda a aula, ou e 2) em algumas aulas.
 8. O que já? O que funcionou e o que não funcionou?
 9. Como você acha que aulas de instrumento em grupo precisam para funcionar bem?
 10. O que você já teve que desenvolver para atender às demandas de suas aulas de instrumento na EP, em termos de recursos, materiais, repertórios, formatos, horários, atividades? O que te levou a desenvolver ou a propor isso? Teve alguma influência? Onde você busca recursos para organizar suas aulas, para propor conteúdos, materiais e atividades novas?

11. Vi que você pede que eles estudem em casa. Os alunos têm que ter instrumentos em casa? Isso é norma da escola? Você acha que a realidade hoje é os alunos terem instrumentos em casa e estudarem em casa? Como você acha que os professores de instrumento da EP podem lidar com essa realidade (não estudar em casa)? (fale prá ela que não é só lá não, mesmo na UnB isso acontece).

12. Onde você quer chegar com essa turma que observei ou seja: O que você gostaria que eles soubessem até o final do semestre?

13. O que você acha que consegue ensinar bem para os alunos, e onde não se sente muito confortável?

14. Você mencionou a falta de cursos de capacitação de “reciclagem”, como colocou. Se fosse solicitar cursos, de que tipos seriam? O que teriam como proposta?

APÊNDICE “E” – Categorização dos Dados

1 AULA DE MÚSICA NA EP

1.1 Tipos de aulas de música na EP

1.1.1 Musicalização

1.1.2 Oficinas de Instrumento

1.2 Função e Objetivos

1.2.1 Das aulas de musicalização

1.2.1.1 Despertar o gosto musical

1.2.1.2 Despertar o gosto pela música

1.2.1.3 Ampliação do repertório do repertório do aluno

1.2.2 Função das aulas de instrumentos na EP

1.2.2.1 Aulas de violão

1.2.2.2 Aulas de flauta

1.2.2.3 Aulas de teclado

1.2.2.4 Objetivo do professor

1.2.2.5 Objetivo do aluno

1.2.2.6 Dicotomia entre o que o professor quer ensinar e o que o aluno que aprender

1.2.2.7 Conflito de valores entre professores e alunos

1.2.3 Autonomia do aluno

1.3 Concepções sobre o ensino de música

1.4 As salas de música

1.5 Alunos

1.5.1 Faixa etária

1.5.2 Alunos PNEE

1.5.2.1 Altas habilidades

1.5.2.2 Deficiência intelectual

1.5.3 Com dificuldade em aprender música

1.6 Importância do ensino de música na EP

1.7 Obrigatoriedade do ensino de música na EP

1.8 Abordagem metodológica

1.8.1 Quatro pilares da educação Unesco

1.8.2 Pesquisa de novas formas de ensino

1.8.3 Utilização de recursos materiais diversificados e alternativos

<p>1.8.4 Construção de aprendizagens significativas</p> <p>1.8.5 Documentos orientadores</p> <p> 1.8.5.1 Currículo em movimento da Educação Básica do Distrito Federal</p> <p> 1.8.5.2 Proposta Pedagógica das Escolas Públicas da SEDF</p> <p> 1.8.5.3 Estratégia de matrícula da SEDF</p> <p> 1.8.5.4 Portarias</p>
<p>2 TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES</p>
<p>2.1 Aprendizagem do instrumento</p> <p> 2.1.1 Aprendizado com a família</p> <p> 2.1.2 Aprendizado informal</p> <p> 2.1.3 Escolas especializadas</p> <p>2.2 Experiências musicais</p> <p>2.3 Contextos de formação</p> <p> 2.3.1 Formação Inicial</p> <p> 2.3.2 Formação continuada</p> <p> 2.3.3 Aprendizado na prática</p> <p> 2.3.4 Aprendizado pela tentativa e erro</p> <p>2.4 Socialização profissional</p> <p>2.5 Tornar-se professor de música na EP</p>
<p>3 ATUAÇÃO PROFISSIONAL</p>
<p>3.1 Inserção profissional</p> <p> 3.1.1 Na carreira</p> <p> 3.1.2 Na Secretaria de Educação do Distrito Federal</p> <p> 3.1.3 Na Escola Parque</p> <p> 3.1.4 Aulas de música em outros contextos</p> <p>3.2 Tempo na carreira</p> <p> 3.2.1 Como professor de música</p> <p> 3.2.2 Como professor na SEDF</p> <p> 3.2.3 Como professor de música na EP</p> <p>3.3 Experiência Profissional</p> <p> 3.3.1 Como professor de instrumentos na EP</p> <p> 3.3.1.1 Professor de instrumento em grupo</p> <p> 3.3.2 Como professor de instrumentos em outros contextos</p> <p> 3.3.2.1 Escolas Particulares</p>

3.3.2.1.1 Contexto de trabalho da escola particular

3.3.2.1.2 Diferença entre trabalhar na escola pública e na particular

3.3.2.2 Outros locais

3.3.3 Como professor de outras áreas de licenciatura

3.3.4 Outras experiências de trabalho

3.3.4.1 Como músico

3.4 Relações interativas

3.4.1 Entre os professores de música

3.4.2 Entre professor e aluno(s)

3.4.3 Entre os alunos

3.5 Planejamento

3.5.1 Planejamento coletivo

3.5.2 Organização das aulas de instrumento

3.5.3 Organização das outras aulas de música

3.5.4 Seleção de conteúdos

3.5.5 Seleção de repertório

3.6 Trabalho docente

3.6.1 Coletivo da EP

3.6.2 Em conjunto com outros professores

4 CONTEÚDOS, ATIVIDADES E MATERIAIS DAS AULAS DE OFICINAS

4.1 Conteúdos trabalhados em sala de aula

4.1.1 Nas aulas de violão

4.1.1.1 Acordes maiores e menores

4.1.1.2 Leitura de cifras

4.1.1.3 Leitura de tablatura

4.1.2 Nas aulas de flauta

4.1.3 Nas aulas de teclado

4.2 Exercícios técnicos

4.2.1 Habilidade motora

4.2.2 Postura corporal

4.2.3 Postura das mãos

4.3 Leitura musical

4.4 Execução musical

4.4.1 Música do cotidiano dos alunos

4.5 Repertório

4.5.1 Música popular

4.5.2 Música erudita

4.5.3 Música folclórica

4.5.4 Do cotidiano e do gosto dos alunos

4.5.4.1 Preferência do aluno em tocar o que já conhece

4.5.5 Do gosto do professor

4.5.5.1 Resistência dos alunos ao repertório escolhido pelo professor

4.6 Atividades

4.6.1 Explicações do professor

4.6.2 Treino dos exercícios/músicas em grupo

4.6.3 Treino dos exercícios/músicas em duplas

4.6.4 Treino individual dos exercícios/músicas

4.6.5 Prática de conjunto

4.6.6 Apresentações

4.7 Materiais

4.7.1 Didáticos: métodos

4.7.2 Pedagógicos

4.7.3 Preparação dos materiais

4.7.4 Uso da tecnologia

5 ESTRATÉGIAS

5.1 Abordagem metodológica

6.1.1 Aprendizagem significativa

6.2 Como professor ensina a tocar

6.2.1 Ensinar como aprendeu

6.2.2 Ensinar por imitação

6.2.3 Repetição

6.2.4 Ensino da teoria junto com a prática

6.2.5 Começar do mais fácil para o mais difícil

6.3 Agrupamento dos alunos

6.3.1 Semicírculo

6.3.2 Círculo

6.3.3 Duplas

6.4 Atenção individualizada aos alunos durante a aula

6.5 Motivação do aluno

- 6.5.1 Desmotivação do aluno
- 6.5.2 Dificuldade em aprender a tocar
- 6.5.3 Falta de incentivo dos pais ao filho para tocar um instrumento
- 6.5.4 Falta de estudo do aluno em casa
- 6.5.5 Frustração do aluno com as aulas de instrumento
- 6.5.6 Manter o interesse do aluno em aprender

6.6 Aprendizagem

- 6.6.1 Por imitação
- 6.6.2 Por observação
- 6.6.3 Entre os pares

7 PROBLEMAS E DESAFIOS DOS PROFESSORES DE OFICINA DE INSTRUMENTOS**7.1 Valorização profissional**

- 7.1.1 Desvalorização da Escola Parque
- 7.1.2 Desvalorização do ensino de música da Escola Parque
- 7.1.3 Profissionais de outras licenciaturas ocupando vagas de professores de música
- 7.1.4 Falta de apoio de outras pessoas fora do ambiente escolar
- 7.1.5 Falta de apoio dos profissionais da sala de recursos
- 7.1.6 Falta de apoio da Direção da escola
- 7.1.7 Falta de cursos na área de ensino em grupo
- 7.1.8 Falta de recursos tecnológicos na sala de aula

7.2 Mudança na organização escolar da SEDF**7.3 Mudança no atendimento aos alunos das Escolas Tributárias da EP****7.4 Motivação do professor**

- 7.4.1 Desmotivação do professor
- 7.4.2 Frustração do professor
- 7.4.3 Necessidade de ensinar canto e, ou outros instrumentos
- 7.4.4 Conciliar carreira com a vida pessoal
- 7.4.5 Conciliar a carreira de professor e de músico
- 7.4.6 Empenho do professor em se manter atualizado

7.5 Ensino de instrumentos para turmas de alunos

- 7.5.1 Número de alunos em sala de aula
- 7.5.2 Turma heterogênea

- 7.5.3 Diferença entre ensino em grupo e individual
- 7.5.4 Diferença entre ensino em grupo e prática da orquestra de violões
- 7.5.5 Falta de instrumentos
- 7.5.6 Falta de outros materiais
- 7.5.7 Tamanho dos instrumentos
- 7.5.8 Qualidade dos instrumentos
- 7.5.9 Atendimento aos alunos de outros professores quando estes faltam

7.6 Relação professor/aluno(s)

- 7.6.1 Indisciplina dos alunos
- 7.6.2 Negociação com os alunos
- 7.6.3 Relações de poder
- 7.6.4 Diferença cultural musical entre professor e aluno(s)
- 7.6.5 Concepções diferentes de professores e alunos sobre o que é tocar instrumentos

8 PERFIL DO PROFESSOR DE OFICINAS DE INSTRUMENTOS DA EP

8.1 Gênero

8.2 Tempo de serviço como professor de música na EP

8.3 Identidade do professor

8.4 Papel do professor

8.5 Satisfação profissional

- 8.5.1 Satisfação com a profissão docente
- 8.5.2 Satisfação com o trabalho docente na EP
- 8.5.3 Satisfação em ensinar os alunos

8.6 Autonomia do professor

- 8.6.1 Em planejar suas aulas
- 8.6.2 Participar da elaboração do PPP

8.7 Planos para o futuro

- 8.7.1 Desenvolver carreira como músico
- 8.7.2 Desenvolver carreira como regente
- 8.7.3 Cursar um mestrado
- 8.7.4 Aposentar

APÊNDICE “F” – Carta Convite para Participação na Pesquisa



Instituto de Artes

Departamento de Música

Programa de Pós-Graduação *Música em Contexto*

Participação em projeto de pesquisa

Prezada _____,

Venho, por meio desta, solicitar autorização para observar aulas e realizar entrevista para realização de minha pesquisa intitulada “AULAS DE INSTRUMENTO NAS ESCOLAS PARQUE DE BRASÍLIA”, desenvolvida sob a orientação da Prof^a. Dra Maria Isabel Montandon.

O objetivo de minha pesquisa é compreender as práticas educativas que os outros professores de violão desenvolvem para atuar nas Escolas Parque de Brasília. Como objetivos específicos, entender os procedimentos usados pelos professores para realizar suas aulas; conhecer os conteúdos e repertórios selecionados pelos professores e compreender suas escolhas; e revelar as formas de avaliação da aprendizagem dos alunos.

As observações e as entrevistas deverão ter o seu consentimento serão previamente agendadas de acordo com sua disponibilidade. As entrevistas serão gravadas em áudio e transcritas. Cada participante poderá alterar ou suprimir dados ou informações quando considerar apropriado.

Caso aceite em participar da referida pesquisa, por gentileza, peço que assine o termo de autorização em anexo.

Esclareço que todas as informações obtidas serão de uso exclusivo para fins de divulgação científica. Coloco-me à inteira disposição para possíveis esclarecimentos, podendo ser usados os contatos abaixo:

Telefones: (61) 9260 0260

E-mail: vgbveronica@gmail.com

Sua participação será de extrema importância para o desenvolvimento e conclusão do presente estudo. Por esse motivo, agradeço antecipadamente a sua colaboração.

Atenciosamente,

Veronica Gurgel Bezerra

APÊNDICE “G” – Carta de Cessão de Direitos

Instituto de Artes

Departamento de Música

Programa de Pós-Graduação *Música em Contexto*

Brasília, 11 de março de 2013.

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, _____,
portadora de RG nº _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos dos registros das observações de minhas aulas realizadas nos dias 11, 18, 25 de março e 1, 8, 15 e 22 de abril de 2013 e de entrevista no dia _____ para Veronica Gurgel Bezerra, portadora do RG nº _____ SSP-DF, mestranda do Programa de Pós-Graduação Música em contexto da Universidade de Brasília, como parte do material coletado para a pesquisa intitulada provisoriamente como “AULAS DE INSTRUMENTOS NAS ESCOLAS PARQUE DE BRASÍLIA”, podendo os registros ser utilizados integral ou parcialmente, sem restrições de prazos e citações, a partir da presente data, desde que minha identidade seja mantida em sigilo.

Por estar de acordo com o presente documento, declaro que autorizo.

Assinatura

APÊNDICE “H” – Exemplo de Transcrição de Entrevista

V: Agora, como é dar aula instrumento na escola?

R: Eu tenho dificuldade, uma certa dificuldade. Porque têm alunos que já vêm porque são obrigados, têm que fazer a grade [horária], porque têm que cumprir [o horário estabelecido pela escola]. Mas outros não, outros são legais. Têm muitos que aprendem música. Aprendem a tocar violão. Então, têm uns que a dificuldade é porque não... chega aqui é outra coisa, né. Aí se frustra. Pra mim, às vezes, sai frustrado. Mas têm outros que dão alegria também. Porque tão a fim de tocar e... A minoria é que toca, aprende a trocar, a maioria não. Mas aqueles poucos que tocam, é legal. Fico satisfeito.

V: Você trabalha com algum outro professor? Tem alguém para trocar ideias, preparar aulas juntos? Que tipo de apoio tem para suas aulas?

R: Nas aulas de instrumento? Nas aulas de instrumento, geralmente, eu trabalho sozinho. A maioria das vezes. Mas, teve outras vezes que eu fiz com os outros professores também. Prática de conjunto, por exemplo, trabalhei na [outra] Escola Parque, com outros professores, como eu te falei, o João, o Manuel, o Joaquim. Trabalhei com vários colegas que davam apoio, trocava experiência. Interessante...

V: E me diz uma coisa. Mas como é que você prepara a aula? Você troca ideias com os outros? Ou trabalha sozinho?

R: Quando é aula de instrumento, geralmente, eu faço sozinho. Eu já sei mais ou menos o que vou dar. O planejamento que a gente entrega e um planejamento que quase sempre é o mesmo. Este ano que eu mudei. Aí vou dar aula de flauta. Aí tive que mudar um pouco. Vai dificultar um pouco o planejamento. Porém, as aulas de violão, por exemplo, eu já planejo assim, eu planejo arpejo, por exemplo. Eu vou dar uma aula, eu vou começar com arpejo, pra soltar a mão pra pegar força na mão. Pegar uma bola, tudo tem que ter força, pegar força na mão pra pegar uma bola. Ficar fazendo exercício. Então, geralmente, eu faço assim. E cerco a realidade deles, né. Por exemplo, tem aluno que quer tocar hip hop. Então, eu vou no repertório do hip hop e vejo o que é mais fácil pra eles tocar. Preparo e trago. Ou, então eles trazem CD, pra gente ouvir. Porque nem sempre eu também. Tem uma série de músicas que eu não sei tocar. Teve uma época que eles queriam uns grupos estrangeiro. Nirvana, por exemplo, eu não sei tocar. Eu não sei. Trás o CD pra ver o que pode ser feito, um solo...