

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

TAMAR GENZ GAULKE

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE MÚSICA: um estudo a partir de
narrativas de professores de música da educação básica**

PORTO ALEGRE
2013

TAMAR GENZ GAULKE

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE MÚSICA: um estudo a partir de
narrativas de professores de música da educação básica**

Dissertação de Mestrado submetida
como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Música, Área de
Concentração Educação Musical.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Marta Del-Ben.

Porto Alegre
2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço à profe Luciana, que com seu encanto pela música e pela escola, me proporcionou dois anos de intensa aprendizagem. Agradeço a dedicação, a amizade, a paciência, a partilha de conhecimentos e, principalmente, por acreditar nas pessoas e no seu potencial.

Agradeço ao CNPQ, por ter fomentado o privilégio de dedicação exclusiva aos estudos.

Agradeço às professoras da banca, pela disponibilidade e dedicação a leitura deste trabalho.

Agradeço ao grupo de estudos Música e Escola, Carla, Dani, Elaine, Fernanda, Kiti, Joana, José, Juliana, Marcia, Mário, Vanilda, pelo incentivo, conversas e partilhar de experiências

Agradeço à minha família, especialmente à minha mãe e ao meu pai, pelo incentivo sempre dado aos estudos.

Agradeço com muito carinho à minha mãe, Sílvia, e às minhas irmãs, Alvine e Joana, por me incentivarem, me acompanharem, se dedicarem às leituras comigo, me ajudarem em todo momento que precisei.

Agradeço muito ao Daniel, pelo incentivo a estudar, pelo incentivo a continuar lutando pelos meus sonhos, pelo incentivo à vida, à beleza do conhecimento, por partilhar o amor e sempre me escutar, seja no telefone ou de perto. Obrigada pelo apoio sempre, cheguei até aqui com e por você.

Agradeço à toda minha família, especialmente à minha tia Rejane, minhas primas Camila e Bruna, pela amizade e por participarem dessa etapa importante na minha vida... À Marlene e ao Felipe, pelo incentivo e preocupação que sempre demonstraram...

Agradeço aos meus colegas de mestrado (os Jesuítas: Jean, Gisele, Allan e Matheus), que fizeram esse processo mais alegre e prazeroso. Obrigada pela companhia, pelos trabalhos em conjunto, pela amizade e por todo apoio sempre.

Agradeço ao corpo docente, discente e técnico-administrativo do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, pelo enriquecimento proporcionado à minha trajetória formativa.

Agradeço a Delmary que, com todo seu jeito especial de ser, me ajudou sempre, acreditou em mim, e me faz acreditar na alegria da pesquisa.

Agradeço aos professores aprendentes que foram os personagens principais deste trabalho: Cláudio, Jorge, José, Tiago, Lorenzo, Judai, Santos e João.

Agradeço a todos os amigos e amigas que me acompanharam. Às gurias da galerinha que, mesmo longe, sempre apoiaram. À Iuna, que com sua amizade partilhou muitas narrativas nesses últimos tempos, à Juliana pelo apoio, amizade e incentivo a fazer o mestrado e à Naila pela amizade de sempre e por acreditar em mim.

Agradeço ao Professor Plínio pela amizade, dedicação, apoio profissional e pessoal e por acreditar em mim sempre.

Agradeço a Deus, por poder agradecer!

Viver é como andar de bicicleta: é preciso estar em constante movimento para manter o equilíbrio.

Albert Einstein

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo geral compreender como se aprende a ensinar música na educação básica. Como objetivos específicos busquei: compreender como o professor iniciante lida com as dimensões dos fenômenos educativo-musicais escolares; entender como lida com os sujeitos escolares em seu trabalho diário; e identificar as principais dificuldades e desafios que enfrenta. A visão conceitual de aprendizagem e de docência de Marie-Christine Josso, Christine Delory-Momberger e António Nóvoa, bem como a pesquisa biográfica, especialmente as narrativas de formação, constituíram meu referencial teórico-metodológico. O estudo foi realizado com oito professores licenciados em música que atuavam em escolas municipais de Porto Alegre-RS. Tendo em vista os objetivos da pesquisa, todos os professores estavam em início de carreira na educação básica (até três anos de carreira). A análise dos dados buscou construir uma trama que parte da construção de uma história com muitas histórias. A trama conta uma história, a partir das narrativas dos sujeitos, com o objetivo de dar uma inteligibilidade ao processo de aprendizagem docente que foi evidenciado pelas narrativas. Os resultados da pesquisa sinalizam que, para aprender a docência, o professor precisa integrar-se à escola e aprender o saber-fazer, que inclui tanto o ensinar quanto o ensinar para fazer aprender. A construção da docência de música de cada professor aprendente acontece num tempo e num espaço, docência que é única na sua singularidade, mas faz parte da pluralidade de uma categoria profissional. A pesquisa contribui para que a área de educação musical possa abrir a "caixa preta" da docência e compreender, especificamente, as dimensões envolvidas na atuação do professor aprendente.

Palavras-chave: Aprendizagem da docência de música, música e educação básica, professores aprendentes, narrativas.

ABSTRACT

This study aimed to understand how one learns to teach music in elementary education. The specific objectives sought: to understand how beginning teachers deal with the dimensions of music education phenomena in schools; to understand how they deal with school people in their daily work, and to identify the main difficulties and challenges they face. The theoretical and methodological framework was based on the conceptual view of learning and teaching of Marie-Christine Josso, Christine Delory-Momberger and António Nóvoa, as well as biographical research, especially the narratives of formation. The study was conducted with eight teachers licensed in music who worked in schools of Porto Alegre-RS. Given the objectives of the research, all the teachers were beginning their careers in elementary education (up to three years of career). Data analysis aimed to construct a plot, which starts from building a story comprised by many stories. Based upon the narratives of the subjects, the story was built with the aim of giving intelligibility to the process of learning to teach that was evidenced by the narratives. The results indicate that, in order to learn how to teach, the teacher needs to integrate to the school and learn the know-how, which includes both teaching and to make students learn. The process of learning to teach music of each teacher depends upon time and space. Each teacher way of teaching is unique in its uniqueness, but part of the plurality of a professional category as well. The research contributes to open the "black box" of teaching in the field of music education and specifically to understand the dimensions involved in the activities of the beginning teacher.

Keywords: Learning to teach of music, music and basic education, teacher-learners, narratives.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
1.1. O INTERESSE PELO TEMA	10
1.2. REVISÃO DE LITERATURA	13
1.3. OBJETIVOS	16
1.4. ESTRUTURA DO TRABALHO	16
2. APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA – DO JEITO AO SUJEITO.....	18
2.1 O PROFESSOR INICIANTE	18
2.2 O APRENDER A SER PROFESSOR.....	21
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS	24
3.1 A PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA E AS NARRATIVAS	24
3.2 NARRATIVAS DE FORMAÇÃO	25
3.3 SOBRE O PROCESSO DE COLETA DOS DADOS	28
3.3.1 Sobre a escolha dos entrevistados.....	28
3.3.2 Sobre os entrevistados	29
3.3.3 Sobre o processo de realização das entrevistas.....	34
3.3.4 Transcrição das entrevistas	36
3.3.5 Sobre o processo de análise e interpretação das entrevistas .	37
4. INTEGRAR-SE À ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA	39
4.1 A CHEGADA DOS PROFESSORES APRENDENTES NA ESCOLA	39
4.2 O PROFESSOR NOVO - O NOVO PROFESSOR	45
4.3 SOBRE O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA	50
4.3.1 Estrutura organizacional.....	50
4.3.2 Condições materiais.....	55
4.4 ASSUMIR SUAS RESPONSABILIDADES COMO PROFESSOR	59
5. APRENDER O SABER-FAZER: ENSINAR	64
5.1 EXPERIÊNCIAS ANTERIORES NA DOCÊNCIA	64
5.2 RECONFIGURAR E RECONSTRUIR EXPERIÊNCIAS.....	70
5.3 BUSCANDO AJUDA	74
5.4 APRENDER O QUE E COMO ENSINAR	78
5.4.1 Aprender o que ensinar	78
5.4.2 Aprender como ensinar.....	84

6. APRENDER O SABER-FAZER: ENSINAR PARA FAZER APRENDER.....	90
6.1 A ORGANIZAÇÃO	90
6.2 O VÍNCULO PROFESSOR-ALUNO	98
6.3 O VÍNCULO COM O CONHECIMENTO.....	108
7. SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	117
7.1 O TEMPO E O ESPAÇO	117
7.2 O SUJEITO	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICES	150

1. INTRODUÇÃO

1.1. O INTERESSE PELO TEMA

Desde a infância eu sonhava em ser professora; por isso, escolhi fazer o curso normal (antes denominado magistério). O curso normal em nível médio teve a duração de três anos, além de um semestre de estágio. A preparação para a docência era o foco principal do curso. Tínhamos aulas de todas as disciplinas de um curso de ensino médio, mas todas se voltavam ao aprender a ensinar, disciplinas que eram denominadas didáticas ou fundamentos.

Na minha percepção, o curso normal foi muito importante como preparação para ser docente. Aprendi a ensinar diversos conteúdos, perceber as muitas curiosidades e necessidades das crianças e também a lidar com desafios.

O semestre em que realizei o estágio do curso normal também foi muito importante e especial, já que eu era a professora na sala de aula com uma turma de muitos alunos e sabia como agir, como ser professora. Sentia-me curiosa e preparada para, em algum momento, improvisar alguma atividade ou lidar com algo "inesperado"; por me sentir curiosa, já esperava que algo diferente pudesse acontecer. Eu planejava as aulas e seguia os planos, sempre muito motivadores para mim e também para as crianças.

Depois de terminar o estágio do curso normal, comecei a cursar licenciatura em música. No início da graduação, não atuei mais como professora. Nos dois primeiros anos do curso tive muitas disciplinas teóricas sobre educação e música, algumas com prática de instrumento, mas nenhuma diretamente vinculada à atuação como professora. Essas disciplinas não tinham a mesma característica do curso normal; ao contrário, pareciam mais direcionadas para meu aprendizado musical e pedagógico de modo geral; não percebia um direcionamento mais específico para meu aprendizado didático ou para *como* ensinar música. Penso que essas disciplinas foram muito importantes para fortalecer-me e construir-me teoricamente como professora, mas, esse tempo em que não exerci a docência, durante o qual também aprofundava meus

conhecimentos em música, fez com que eu deixasse de trabalhar minha desenvoltura como professora.

Antes de terminar a graduação, já comecei a atuar profissionalmente como professora de música em uma escola de educação básica em Chapecó-SC. Percebi que toda minha formação acadêmica estava sendo muito importante para minha construção como professora, mas, mesmo assim, sentia-me insegura no momento em que estava na sala de aula como a responsável pela turma ou, ainda, como a única responsável pelas aulas de música da escola, o que se diferenciava do magistério. Percebi que minha desenvoltura como professora era menor, talvez, porque minha função como professora de música era diferente da função que exerci durante o estágio no magistério. Eu não tinha uma única turma de alunos e o tempo de adaptação e integração com os alunos era de apenas uma hora-aula por semana.

No estágio do curso normal tive muito tempo para adaptar-me às crianças e às suas necessidades. Já como professora de música, percebi que não havia tempo suficiente para que eu pudesse me adaptar, conhecer melhor os alunos e experimentar maneiras de ensinar, contando não somente com acertos, mas também com erros. Em alguns momentos, eu não sabia o que fazer com os meus conhecimentos musicais no momento de ensinar às crianças. Enfrentar a situação real de escola causava-me insegurança, o que me levava, em alguns momentos, a esquecer das aulas de que participava no curso de licenciatura para me preparar para exercer a docência na educação básica.

Quando iniciei o estágio do curso de licenciatura em música, pude perceber que já sentia segurança para conectar as aprendizagens teóricas com a prática. Mas também percebi que apenas os conhecimentos que construía no curso de licenciatura não me bastavam para atuar na sala de aula. Por mais que eu tivesse consciência de que a formação ocorreria continuamente, sentia, a cada aula que ministrava, que compreendia algo mais que não trazia da formação acadêmica. Era simplesmente algo que se dava naquele momento em que eu aprendia na prática com as crianças.

Lembro-me de ocasiões em que eu estava na sala de aula com a turma de alunos, tinha a aula planejada em detalhes, mas, começando as atividades, percebia que as coisas não aconteciam do modo como eu havia imaginado. A cada minuto, surgia um questionamento novo ou ideias que eu não havia tido anteriormente. Eram desafios que eu enfrentava a cada aula e que me faziam

crescer como professora, levando-me a perceber que, mesmo com uma formação acadêmica de licenciatura em música, eu não era uma “professora formada”.

A partir das reflexões sobre minha atuação, surgiu o interesse em pesquisar a aprendizagem da docência de música. O início das buscas pelo tema remeteu-me ao meu primeiro ano de trabalho como professora licenciada em música. Na ocasião, eu já trabalhava na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), com a regência da Orquestra de Câmara, quando a Diretoria de Extensão da Universidade propôs a criação de oficinas com aulas de instrumentos musicais para crianças. Esse trabalho foi assumido por mim e por dois acadêmicos de direito da Universidade, que tinham conhecimento em música e, especificamente, em violino, mas não tinham experiência com o ensino. Não ter formação era o que me chamava atenção nesse contexto: esses acadêmicos de direito, pela primeira vez, dariam aulas de violino e não tinham formação acadêmica para ensinar.

Questionei-me, inicialmente, sobre como esses acadêmicos estavam tornando-se professores sem ter uma preparação específica para isso e, também, sobre como eles conseguiam exercer a docência sem uma formação acadêmica. À época, o que me interessava não era a qualidade ou validação da atuação desses acadêmicos, mas, sim, como eles aprendiam a ser professores. Decidi, então, desenvolver um projeto de pesquisa sobre o aprender a ser professor.

Ao ingressar no mestrado, a partir de leituras sobre o tema escola e das discussões do grupo de pesquisa de que participo, relacionei a minha vivência em Chapecó-SC com o aprender a ser professor na escola de educação básica. Logo, remeti-me às minhas vivências em escolas, percebendo que a formação acadêmica não é garantia para ser professor.

Percebi que a formação acadêmica inicial é, como o próprio termo indica, somente uma etapa da construção da docência, uma etapa importante, mas não suficiente, pois somente a formação não basta para ser professor.

1.2. REVISÃO DE LITERATURA

Ao revisar a literatura, identifiquei diferentes maneiras de entender a construção da docência na área de educação musical. Busquei, então, referências que pudessem contribuir para a fundamentação e compreensão dessas maneiras de entender a aprendizagem da docência.

A literatura da área de educação musical sugere que a aprendizagem da docência tem sido discutida principalmente pelo viés da formação. A formação é aprendizagem docente, mas fora do contexto de trabalho; um dos papéis da formação é preparar para a docência.

Em relação ao tema formação de professores, é possível identificar algumas tendências nas pesquisas publicadas nos anais dos encontros da área dos últimos dois anos. Os trabalhos tendem a estar relacionados com a Lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008), que torna a música conteúdo obrigatório dos currículos das escolas de educação básica. Esses trabalhos se desdobram em formação inicial, contínua e emergencial de professores. São trabalhos que focalizam a formação continuada de professores de música (CUNHA; SALES, 2010a, 2010b; PEREIRA, 2010), a formação continuada de professores de artes (MILNE; NÁDER, 2010; PARIZZI; SANTIAGO; FEICHAS; FERNANDINO; SILVA, 2010), a formação continuada de pedagogos em serviço (GARBOSA; GAULKE, 2009; ARAÚJO; GARBOSA, 2010) e a formação musical nos cursos de Pedagogia (BRUNHOLI; ZAHUY, 2009; VALE; MEDEIROS, 2009; SCHROEDER, 2009; FURQUIM; BELLOCHIO, 2009; WERLE; BELLOCHIO, 2009, 2010; CISZEWSKI, 2010; AQUINO, 2010; KEBACH; DUARTE, 2010; DUARTE, 2010). A maioria desses trabalhos destina-se a apresentar e discutir fundamentos e estratégias para o ensino de música na escola de educação básica. Alguns dos trabalhos citados são relatos de experiências que contam vivências em cursos, escolas e turmas de alunos.

Outros trabalhos discutem as diferentes filosofias e princípios que orientam a formação, assim como metodologias e conteúdos formativos diversos (DEL BEN, 2003; MATEIRO, 2003; 2009a; BELLOCHIO, 2003a; 2003b; MACHADO, 2004; BEINEKE, 2004; AMATO, 2009; GLOEDEN, 2009; SCHWAN; BELLOCHIO, 2009; FEICHAS; OLIVEIRA, 2009; QUEIROZ; MARINHO, 2009; LÜDERS; ARAÚJO, 2009; GOMES, 2009; LOURO; RAPÔSO; GONÇALVES;

CARNEIRO; WEISS; EBLING, 2009; RIBEIRO, 2009; GARBOSA, 2009; GRINGS; FIGUEIREDO, 2010; ALMEIDA, 2010; KLEBER; CACIONE, 2010; OLIVEIRA, 2010). Há, ainda, trabalhos que focalizam o estágio, momento em que a aprendizagem docente ocorre sob a orientação de um professor mais experiente. Esses são trabalhos que contribuem para reflexão sobre as formas de articulação e mobilização de saberes na prática docente (MATEIRO; TÉO, 2003; BONA, 2009; SOBREIRA, ARGEL; MACHADO, 2009; ERTHAL; CERNEV, 2009; BELLOCHIO, 2009; SORRENTINO, 2009; RIBEIRO, 2010; VIEIRA; FERREIRA, 2010; CUNHA; SALES, 2010a; LIMA; LINHARES, 2010; NARITA, 2010).

A construção da docência é entendida por outros autores a partir da perspectiva dos estudos sobre saberes docentes. Araújo (2005) e Hentschke, Azevedo e Araújo (2006) fundamentam-se, principalmente, nos estudos sobre os saberes que constituem a profissão professor a partir de teóricos da educação, tais como Clermont Gauthier, Lee Shulman, Maurice Tardif e Selma Garrido Pimenta. Esses saberes são entendidos como “uma diversidade de conhecimentos, competências e habilidades que caracterizam e devem ser inerentes ao profissional professor” (HENTSCHE, AZEVEDO; ARAÚJO, 2006, p. 51).

Os saberes docentes são categorizados e descritos como: saberes disciplinares; saberes da formação profissional (pedagógicos e das ciências da educação); saberes curriculares; e saberes experienciais (TARDIF, 2002 apud HENTSCHE; AZEVEDO; ARAÚJO, 2006). Dessas categorias, destaco os saberes experienciais, que, segundo Hentschke, Azevedo e Araújo (2006, p. 57), favorecem “especialmente a articulação entre os processos de formação docente e a atuação profissional”. Essa categoria está envolvida diretamente com a prática da profissão docente, isto é, com a atuação como professor, e é destacada nos estudos de Carvalho e Joly (2003, 2004), que utilizam a expressão aprendizagem da docência para se referir a um processo compreendido a partir dos estudos dos saberes. Para as autoras, a aprendizagem da docência, inicialmente, está “alicerçada em dois aspectos: os modelos de outros professores e a experiência do próprio professor” (CARVALHO; JOLY, 2003, p.458).

Também nessa perspectiva, ganha destaque o estágio. Diretamente vinculado aos saberes experienciais, o estágio revela-se como local de articulação e mobilização de saberes docentes (CERESER, 2003; MATEIRO,

2009b; AZEVEDO; HENTSCHKE, 2005; 2007). O estágio curricular é o momento, segundo Azevedo e Hentschke (2005), em que deve ocorrer uma tríplice aliança entre a instituição formadora, o espaço de ensino e aprendizagem musical e o estagiário. É o momento em que é "simulada" a situação profissional de professor. Esse momento é conduzido com orientações de docentes universitários que auxiliam e aconselham os estagiários. O estágio é uma situação que prioriza a aprendizagem na prática por representar um exercício do ser docente.

Sobre os estagiários, Bellochio e Beineke (2005) escrevem que, "muitas vezes, a prática da sala de aula baseia-se em vivências de quando o professor era aluno, remetendo à expressão 'se eu aprendi assim, meus alunos também aprenderão'" (Ibid., p.2). Em outras situações, ainda segundo as autoras, "são os saberes experienciais ou práticos, gerados a partir do dia-a-dia da profissão que sustentam as ações frente aos alunos" (Ibid., p.2).

Beineke (2000, 2001), Beineke, Bellochio e Sebold (2005), Bellochio (2000; 2003a; 2003b), Bellochio e Beineke (2005) e Del Ben (2001) entendem a construção da docência através do conhecimento prático. A construção do conhecimento prático está vinculada às vivências do profissional, "o que mostra a importância de se ter uma postura reflexiva, que considere a própria ação educativa e as experiências fora do ambiente escolar como pressupostos importantes na constituição da prática educativa" (BELLOCHIO; BEINEKE, 2005, p.2). Nessa perspectiva, a construção da docência é entendida como aprender na prática, aprender fazendo.

Uma outra maneira de entender a construção da docência ocorre pela via do conceito de identidades profissionais. Para autores como Torres (2004; 2006), Louro, Schwan e Rapôso (2007), Vieira (2008) e Wille e Ferreira (2011), os professores, ou futuros professores, constroem sua identidade na aprendizagem de valores, crenças e formas de ver o mundo, referentes à cultura à qual eles pertencem. O conceito de identidade abrange os modos de compreensão e representação da educação musical nas práticas pedagógicas do professor.

A literatura de educação musical indica, ainda, outra perspectiva para entender a construção da docência: a partir de um processo de vir a ser, de tornar-se professor (SCARAMBONE, 2007; ABREU, 2010; 2011). Nessa perspectiva, Abreu (2010) faz uso do conceito de profissionalização docente, que é compreendida e fundamentada "na articulação entre os saberes docentes e na

busca pelo reconhecimento social dos indivíduos em seus contextos” (ABREU, 2010, p.7). A aprendizagem é um processo constante, perpassando a vida toda, e se torna um intenso vir a ser.

A revisão apresentada sinaliza que são diversas as formas de entender e investigar a construção da docência. Entretanto, ainda são escassas as publicações que tratam da atuação inicial do professor de música na escola de educação básica de modo a compreender o aprender a ser professor, ou, dito de outro modo, a aprendizagem da docência de música na educação básica.

1.3. OBJETIVOS

A aprendizagem da docência é um tema relevante para a área de educação musical por levantar aspectos sobre a iniciação à docência em música na educação básica. Esta pesquisa busca abrir a “caixa preta” da docência e compreender, especificamente, as dimensões envolvidas na atuação do professor iniciante: como adentra e lida com o contexto escolar, as ações ali desencadeadas e como se constitui o trabalho docente no interior da escola.

Partindo dos meus questionamentos iniciais e da revisão de literatura, o presente trabalho teve como objetivo geral compreender como se aprende a ensinar música na educação básica. Como objetivos específicos busquei: compreender como o professor iniciante lida com as dimensões dos fenômenos educativo-musicais escolares; entender como o professor iniciante lida com os sujeitos escolares em seu trabalho diário; e identificar quais são as principais dificuldades e desafios que o professor iniciante enfrenta.

1.4. ESTRUTURA DO TRABALHO

Este trabalho está estruturado em sete capítulos. Após esta introdução, apresento, no segundo capítulo, os conceitos de aprendizagem e de formação, que fundamentam este trabalho. No terceiro capítulo descrevo os caminhos metodológicos percorridos para investigar como ocorre a aprendizagem da

docência de música na educação básica, caminhos que se inserem na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica e das narrativas de formação. Em seguida, discorro sobre os procedimentos de coleta e de análise dos dados adotados. Os capítulos dois e três constituem o referencial teórico-metodológico deste trabalho.

Os capítulos quatro, cinco e seis compõem a análise dos dados. Neles, apresento dimensões da aprendizagem da docência de música na educação básica, conforme identificadas nas narrativas dos professores aprendentes: a chegada dos professores à escola e a busca por conhecer esse “novo” espaço e integrar-se a ele, a busca dos professores pelo aprender o saber-fazer, que envolve a reconfiguração de experiências anteriores, a ampliação do repertório docente, a aprendizagem de “o que” e “como” ensinar, além da construção de vínculos com os alunos, que levam à aprendizagem.

No sétimo capítulo evidencio aspectos que atravessam todo o processo de aprender a ensinar, destacando as narrativas dos professores sobre como aprendem a lidar com a complexidade da docência, narrativas que evidenciam as experiências e o processo de aprendizagem e a singularidade de cada professor. Por fim, apresento as considerações finais do trabalho.

2. APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA – DO JEITO AO SUJEITO

2.1 O PROFESSOR INICIANTE

Ao buscar conhecer o professor iniciante, é importante lembrar que a literatura sustenta a ideia de que os professores estão em contínuo desenvolvimento, isto é, sempre aprendem. Para García (1995, p.55), deve haver um constante “desenvolvimento profissional do professor”, que ocorrerá, principalmente, quando o professor estiver na prática em sala de aula. Há, no entanto, tentativas de melhor compreender esse processo contínuo por meio da identificação de fases ou momentos específicos.

García (1995) relembra os estudos de formação de professores que remetem ao ciclo de vida ou às fases da vida de professor. Das fases da docência, García comenta sobre a “iniciação profissional” que, para ele, “constitui uma das fases do aprender a ensinar [...]. Esta fase compreende os primeiros anos de docência e denomina-se período de iniciação ao ensino” (GARCÍA, 1995, p.66).

García apresenta o conceito de “choque de realidade”, popularizado pelo autor holandês Simon Veenman em 1985, “para se referir à situação por que passam muitos professores no seu primeiro ano de docência” (GARCÍA, 1995, p.66). Segundo García (1995, p.66), o primeiro ano é caracterizado por um processo de intensa aprendizagem, principalmente do tipo ensaio-erro, “marcado por uma lógica de sobrevivência”.

Huberman (1995), um dos estudiosos sobre o ciclo de vida profissional do professor, divide esse ciclo em cinco fases: 1ª) entrada na carreira – é o confronto com a realidade e se caracteriza pelos três primeiros anos da vida profissional; 2ª) fase de estabilização – caracteriza-se por um crescente sentimento de competência pedagógica e consolidação de um repertório pedagógico, por volta dos 4 a 6 anos de carreira, e significa, no ensino, “a pertença a um corpo profissional e a independência” (HUBERMAN, 1995, p. 40); 3ª) fase da diversificação – ocorre por volta dos 7 aos 25 anos de vida profissional, quando o professor expressa suas qualidades e adota um estilo

pessoal; caracteriza-se como um fase de questionamento e ativismo; 4ª) fase da serenidade – caracteriza-se pelo distanciamento afetivo perante os alunos e pela diminuição dos investimentos na vida profissional; ocorre por volta dos 25-35 anos de carreira; 5ª) fase do desinvestimento – é a fase que ocorre após os 35 anos de vida profissional, em que o professor começa a recuar dos investimentos do trabalho para dedicar-se à sua própria vida; pode ser um desinvestimento sereno ou amargo.

Campbell, Thompson e Barret (2010) apresentam outras fases de desenvolvimento do professor. Destacam que, na maioria das vezes, a carreira é caracterizada pelas seguintes fases: pré-universitário (do nascimento até a entrada no ensino superior), pré-serviço ou anos de faculdade, ano de indução (primeiros sete anos de ensino), ano profissional e maturidade profissional e descanso.

No entanto, o desenvolvimento profissional do professor é bastante singular. Para Campbell, Thompson e Barret (2010), se olharmos para cada professor, poderemos discernir várias fases distintas de crescimento e mudança. Os mesmos autores apresentam uma breve revisão de literatura sobre o assunto, na qual destacam a teoria das preocupações (FULLER, 1969 apud CAMPBELL, THOMPSON E BARRET, 2010). As preocupações dos estudantes professores relacionadas ao ensino são: a preocupação com o eu, com a tarefa e com o impacto na aprendizagem dos alunos.

A preocupação com o eu é o primeiro momento, que Fuller também nomeia como estágio de sobrevivência. São três principais preocupações que o autor relaciona com o eu: a disciplina na gestão de sala de aula, ajustes pessoais e institucionais, e características pessoais. Seria a preocupação relacionada com o eu ao lidar com sentimentos de adequação (ou adaptação) e competência.

A preocupação com a tarefa é relacionada a questões do momento da aula (gerenciamento de tarefas), com a assimilação do conhecimento pedagógico ou diretamente ligado à “logística de ensino” – a gestão e organização de meios e materiais para o ensino. Já a preocupação com o impacto na aprendizagem dos alunos, representa preocupações com motivação, diferenças individuais nos alunos e conquista e realização dos alunos.

Para Campbell, Thompson e Barret (2010), as preocupações dos professores são pensadas muito mais de modo cíclico do que linearmente. Assim, deve-se dar destaque para o contexto escolar no desenvolvimento e crescimento

do professor e relativizar a influência das crenças pessoais, a consciência e compreensão do professor sobre o ambiente de ensino e a sua percepção de si mesmo e de sua profissão. Conectando a teoria de Fuller à prática, os autores concluem que, se a teoria está correta, a primeira fase está ligada ao bem-estar do professor; a segunda, às competências pedagógicas e ao domínio de conteúdo; e a terceira, à aprendizagem dos alunos.

Para conectar a teoria com a prática, Campbell, Thompson e Barret (2010) recomendam que os estudantes – futuros professores – sejam inseridos nos contextos de ensino da vida real, porque é neles que os níveis de preocupação tendem a ser elevados. Além disso, é a necessidade de ensinar que faz surgir uma maior “necessidade de saber” por parte dos estudantes.

A prática inicial na sala de aula começa embasada em imitações e reproduções de práticas conhecidas e que deram certo (GARCÍA, 1995). Mas, para o professor iniciante, pode ser difícil compreender que a sua prática docente deverá passar por um processo de individuação, que sua docência vai tornar-se realmente “sua”, com sua identidade, seus atributos e suas significações. Josso (2010a) ainda lembra que devemos deixar o professor iniciante sempre consciente de que ele está em processo de aprendizagem.

Para compreender como se aprende a ser professor na perspectiva da atuação do professor iniciante, revisei a literatura da área de Educação em busca de referências capazes de fundamentar esta pesquisa. Observei que os pesquisadores têm diferentes maneiras de entender a construção da docência. Essas maneiras diferenciam-se pelo uso de termos ou formulação de conceitos. Nóvoa (1995; 2000) entende a construção da docência a partir do processo de construção do ser professor, ou, ainda, pelo termo “tornar-se professor” por meio da prática, o que condiz com as ideias de Sacristán (1995) e Pérez Gómez (1998). Encontrei, ainda, a expressão “aprendizagem da docência” (BOLZAN; ISAIA, 2005, 2006; ISAIA; BOLZAN, 2007; OZELAME, 2010), que define o período inicial de atuação na sala de aula, o momento de inserção na prática profissional.

A aprendizagem da docência é definida por Isaia (2006, p. 377) como um

[...] processo interpessoal e intrapessoal que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério [...] que estão vinculados à realidade concreta da atividade docente em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios.

A aprendizagem da docência traduz-se numa construção constante no aprender na/da prática na escola, na situação de sala de aula e da interação com pessoas. É construída por meio da relação professor-aluno, a qual ocorre em uma determinada sala de aula, de uma determinada escola, que segue uma política própria, possui recursos, tempos e espaços específicos, com determinados alunos e colegas professores. Por esses fatores que determinam um caso, a aprendizagem da docência torna-se única.

2.2 O APRENDER A SER PROFESSOR

Para construir minha compreensão do significado da palavra aprendizagem, busquei, inicialmente, uma definição geral. Segundo o dicionário Michaelis (WEISZFLOG, 2011), aprendizagem significa:

1 Ação de aprender qualquer ofício, arte ou ciência. **2** O tempo gasto para aprender uma arte ou ofício. **3** Psicol. Denominação geral dada a mudanças permanentes de comportamento como resultado de treino ou experiência anterior; processo pelo qual se adquirem essas mudanças.

A partir dessas definições, é possível perceber que a aprendizagem está diretamente ligada a algum tipo de prática. Logo na primeira definição apresentada pelo dicionário, o significado de aprendizagem remete à ação de aprender algo, algum ofício, arte ou ciência.

Toda ação tem um início. Iniciar a docência é entrar num exercício que envolve muitas particularidades, desde o contexto até as escolhas pessoais. Sempre existe um início, o momento inicial e crucial dessa aprendizagem: o início da ação de aprender a ser professor, que é possível denominar de aprendizagem da docência.

Na segunda definição, aparece a palavra tempo, isto é, o tempo gasto para aprender. Transponho essa definição para a aprendizagem da docência, que posso entender como o tempo gasto para aprender a ser professor, ou seja, o tempo em que o professor pratica a docência.

A terceira definição de aprendizagem deixa claro que a aprendizagem é um processo que envolve mudanças significativas. A aprendizagem da docência,

portanto, é também um processo pelo qual se adquirem mudanças de comportamento e pensamento do professor, através de exercício somado às experiências anteriores. A prática docente inicial é, prioritariamente, um exercício imbuído das experiências adquiridas ao longo da vida e da formação acadêmica.

Isto significa que temos de fazer um trabalho de reflexões sobre o que foi vivenciado e nomear o que foi aprendido. Todas as experiências são vivências, mas nem todas as vivências tornam-se experiências. É por isso que o desafio das situações educativas se encontra na imaginação de formas de aprendizagem que vão surpreendendo o aprendiz. Estas formas oferecem uma oportunidade de transformar a vivência proposta em experiência analisada, no decorrer da situação educativa. Os professores devem cultivar o seu imaginário e a sua capacidade de imaginação, para se tornarem “bons educadores”, ajustados, por um lado, à formação pessoal (existencial) dos alunos e, por outro, aos recursos que eles precisam na sociedade em que vivem. (JOSSO, 2009, p. 137)

Depois de compreender o significado da palavra aprendizagem, volto-me ao entendimento do aprender como o processo de integração, na prática, do conhecimento e do saber-fazer. Essa ideia parte do que Josso (2010a) apresenta em relação ao termo *formar-se*.

Para Josso (2010a, p. 35, grifos da autora), “*Formar-se*¹ é integrar numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros [...]. *Aprender* designa, então, mais especificamente, o próprio processo de integração”. Os registros são: o psicológico, o psicossociológico, o sociológico, o político, o cultural e o econômico. O princípio do formar-se está ligado ao neologismo autopoiese, que vem do grego, com o significado de produzir a si mesmo (autós, próprio, e poiésis, fazer, produzir). O professor, na prática, produz a si mesmo a todo o momento. A aprendizagem da docência, como processo de aprender a ser professor na prática, é um formar-se, ou, ainda, uma produção de si mesmo como docente.

Volto às definições da palavra aprendizagem extraídas do dicionário para relacioná-las com o aprender do modo como é compreendido por Josso (2010a). Se o aprender é o processo de integração, na prática, do saber-fazer e dos conhecimentos, a aprendizagem é uma ação processual que envolve tempo e mudanças. Sendo assim, a aprendizagem da docência é a ação e o tempo do processo de integrar na prática o saber-fazer com o conhecimento, o que

¹ Todos grifos que aparecem nas citações de autores, foram feitos pelos próprios autores.

envolve constantes mudanças. Esse processo e as mudanças dele decorrentes ocorrem num contexto específico e por meio da interação pessoal.

O professor iniciante na docência, que aqui irei denominar aprendente – termo que Josso (2010a, p.27) considera diferente de aprendiz, por querer enfatizar o ponto de vista daquele que aprende e o seu processo de aprendizagem –, está o tempo todo, na prática, integrando o conhecimento ao saber-fazer. O conhecimento e o saber-fazer que são integrados referem-se a distintos saberes.

O aprendente é um ser autopoietico. A aprendizagem da docência ocorre pela ação do aprendente que torna esse movimento de formação ou de formar-se um momento próprio, imbuído de construtos pessoais advindos de uma vivência e construídos pela experiência.

A construção da docência do professor aprendente é, também, a sua construção como docente que tem seus modos de pensar e agir, um jeito próprio. O processo de construção do sujeito (no ponto de vista de quem busca compreender o professor aprendente) ocorrerá na sucessão de tempo, prática e reflexão do aprendente, não necessariamente de modo consciente, mas que, através das experiências, interligue-se como sujeito ao seu jeito. Em outras palavras, um processo em que o aprendente torna-se um sujeito com suas individualidades, sua história, seus modos de ser, pensar e agir, próprios do seu jeito de ser docente.

Esse modo de entender o processo de aprendizagem da docência me levou a escolher a perspectiva da pesquisa (auto)biográfica e das narrativas como referencial metodológico deste trabalho, que será apresentado a seguir.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1 A PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA E AS NARRATIVAS

A pesquisa (auto)biográfica é voltada a compreender os significados daquilo que o indivíduo narra de sua história. Como forma de contar o vivido, são utilizadas narrativas orais e/ou escritas que:

[...] constituem-se de relatos ou registros produzidos por solicitação do pesquisador, com a intencionalidade de (re)construir a memória, pessoal ou coletiva, contextualizando o narrado segundo o período sócio-histórico-cultural em que se inserem os fatos objeto narração e estabelecendo interação e intercâmbio entre pesquisador e entrevistado, no decorrer do processo de investigação. [...] Também podem ser denominadas narrativas de vida, entendidas como o (re)lembrar de acontecimentos que marcaram a existência de um sujeito, descrevendo fatos que ordenaram o curso de vida, relacionando momentos e acontecimentos de molde a constituírem-se em uma trama, em enredo, com significado (ABRAHÃO; FRISON, 2010, p. 191).

Para Dominicé (2010, p.148), “a biografia é um instrumento de investigação e, ao mesmo tempo, um instrumento pedagógico”. Como instrumento de pesquisa, a biografia, principalmente, busca a história de vida e/ou as experiências do indivíduo como dados para ajudar a responder questões relacionadas a um tema. Para o indivíduo, narrar suas experiências não somente ajuda no entendimento de um tema, como também o faz criar sua história, refletir sobre sua formação, e o faz aprender consigo a aprender (JOSSO, 2010a).

Como forma de contar o vivido, é utilizada a narrativa, de forma oral e/ou escrita, a qual Jovchelovitch e Bauer (2002) compreendem como um meio enriquecedor de trabalhos, que combinem histórias de vida e contextos sócio-históricos, já que “histórias pessoais expressam contextos sociais e históricos mais amplos, e as narrativas produzidas pelos indivíduos são também constitutivas de fenômenos sócio-históricos específicos, nos quais as biografias se enraízam” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002, p. 104).

“Não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002, p. 91). É através das

narrativas que as pessoas contam suas experiências, como e quando aconteceram, trazendo uma sequência de fatos que procuram as respostas do porquê e de como aquilo ocorreu.

É a narrativa que confere papéis aos personagens de nossas vidas, que define posições e valores entre eles; é a narrativa que constrói, entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, as relações de causa, de meio, de finalidade; que polariza as linhas de nossos enredos entre um começo e um fim e os leva para uma conclusão; que transforma a relação de sucessão dos acontecimentos em encadeamentos finalizados; que tem seu lugar, segundo sua contribuição na realização da história contada. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: *não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos narrativa de nossa vida* (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 37).

A pesquisa biográfica contribui para o conhecimento e reconhecimento da história de vida de cada pessoa e para essas pessoas tomarem consciência de sua historicidade, assim como dá a chance de narrarem suas vivências, tornando-as experiências de vida (JOSSO, 2010a).

3.2 NARRATIVAS DE FORMAÇÃO

Alguns estudos biográficos trabalham com “narrativas de formação”, que não remetem à formação acadêmica, mas, sim, à formação do indivíduo como ele é agora. Nos primeiros estudos com narrativas trabalhava-se com a ideia de formação partindo da pergunta principal: como você se tornou o que é? “A palavra ‘formação’ apresenta uma dificuldade semântica, pois designa tanto a atividade no seu desenvolvimento temporal, como o respectivo resultado” (JOSSO, 2010b, p.61). O aprender remete ao formar-se, à aprendizagem como formação do sujeito, essa que o fez chegar a ser o que é.

As narrativas de formação são feitas dentro de um grupo, muitas vezes, de forma descritiva:

a narrativa de formação tem como objetivo principal, segundo o que é pedido, falar da experiência de formação. Relativamente à narrativa de vida, presume-se que a narrativa de formação apresente um segmento da vida: aquele durante o qual o indivíduo esteve implicado num projeto de formação (CHENÉ, 2010, p. 133).

As narrativas de formação são narrativas de professores aprendentes que ultrapassam a ideia de simples metodologia ou método para pesquisa. Conforme Josso (2010a, p. 36),

A situação de construção da narrativa de formação, independentemente dos procedimentos adotados, oferece-se como uma experiência formadora em potencial, essencialmente porque o aprendente questiona suas identidades a partir de vários níveis de atividade e de registros.

Cada aprendente vai narrar o que lhe convém, o que lhe é significativo. Pode ser a narrativa de uma perspectiva de felicidade ou de desgraça, assim como nosso dia pode ser analisado ou recontado de diferentes perspectivas, podendo trazer uma perspectiva positiva ou negativa dos acontecimentos. Para Josso (2010a, p. 35),

Dado que todo e qualquer objeto teórico se constrói graças à especificidade da sua metodologia, o mesmo também se passa com o conceito de formação, que se enriquece com práticas biográficas, ao longo das quais esse objeto é pensado, tanto como uma história singular, quanto como manifestação de um ser humano que objetiva as suas capacidades *autopoiéticas*.

O aprendente é ativo, pois narra e constrói sua narrativa de formação, criando um projeto de si através das aprendizagens da situação, sendo que, para essas, é necessária uma presença consciente do sujeito. Para Josso (2010b, p.78),

é a presença consciente que nos permite falar de um sujeito de formação. O ser em formação só se torna sujeito no momento em que a sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo e para reorientá-lo.

A construção das narrativas faz da pesquisa um momento significativo para o pesquisador e o sujeito de pesquisa. O sujeito não só colabora com a pesquisa, mas pode visitar todo seu preparo, sua prática, seus estudos, suas tentativas e erros em sua vida. O que é evidenciado pelo sujeito são conhecimentos em função de sensibilidades particulares em um dado período, o que torna o momento narrativo um processo de significação das suas vivências.

Como pesquisador, é preciso saber ouvir quem narra e identificar as significações que faz, assim como perceber o sujeito e a sua identidade como aprendente. Portanto,

Se a abordagem biográfica é um outro meio para observar um aspecto central das situações educativas, é porque ela permite uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si mesmo no seu ambiente natural. Para perceber como essa formação se processa, é necessário aprender, pela experiência direta, a observar essas experiências das quais podemos dizer, com mais ou menos rigor, em que elas foram formadoras (JOSSO, 2010a, p.36).

O aprendente é quem vai contar e traduzir a aprendizagem da docência, a formação na prática. O aprendente trará o ponto de vista daquele que aprende e o seu processo de aprendizagem. O aprendente é um ser único, que tem sua própria história, sua própria vivência, sua formação específica. As vivências tornam-se experiências à medida que são narradas. As experiências ligadas à formação chamam-se de experiência formadora.

É uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: o saber-fazer e os conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (JOSSO, 2010a, p.36).

O presente trabalho embasou-se nas narrativas de formação, buscando compreender, a partir de Delory-Momberger (2012, p.86), que a narrativa de formação é “uma narrativa que relata o devir e o desenvolvimento de um ser através daquilo que ele aprende com suas experiências”. Porém, para a presente pesquisa, torna-se importante buscar a reflexão da autora como base para utilizar as narrativas de formação em um processo narrativo que não faz parte dos seminários de narrativas como são apresentadas por Josso (2010a). Pois Delory-Momberger destaca que:

[...] na medida que as histórias contadas são histórias *em andamento*, histórias que se *buscam*, a narrativa de formação não é realizada em sua forma, ou o é apenas de modo indireto, como esboço ou como forma possível: ela existe mais como matriz de interpretação e de projeção do que como modelo de reconstrução da existência. Em compensação, o motor principal da narrativa de formação, isto é, o princípio da experiência formadora ligada às situações, aos acontecimentos, aos encontros, a dimensão de aprendizagem que se reconhece naquilo que sucede no curso da vida, atua continuamente. (Delory-Momberger, 2012, p. 86)

As narrativas de formação realizadas neste trabalho foram entrevistas narrativas individuais que, entendidas a partir de Delory-Momberger (2012), advinham de professores narrando suas histórias em andamento, em que a

“narrativa de formação” serviu, principalmente, como matriz de interpretação e de projeção e não como modelo de reconstrução da existência.

3.3 SOBRE O PROCESSO DE COLETA DOS DADOS

3.3.1 Sobre a escolha dos entrevistados

O processo de escolha dos entrevistados iniciou pela escolha de Porto Alegre-RS como município onde seriam contatados os professores. Por ser a cidade onde residio, isso facilitaria meu deslocamento para a realização das entrevistas.

Pelo fato de a pesquisa tratar da compreensão de como professores de música iniciantes na educação básica aprendem a ser professores, foi preciso selecionar professores já licenciados em música e que estivessem atuando em alguma escola de educação básica. A partir disso, soube que o município de Porto Alegre havia realizado um concurso para professores na área de música, no ano de 2009, no qual ser licenciado em música era um dos requisitos básicos. Por ser um concurso recente, a maioria dos professores aprovados provavelmente, estaria no início da carreira docente; por isso, optei por buscar professores das escolas municipais que haviam sido aprovados nesse concurso.

Inicialmente, entrei em contato por e-mail com a Secretaria de Educação do município, porém, não consegui os dados dos professores aprovados no concurso, com base na justificativa de que estávamos em ano eleitoral. Assim, busquei a lista de candidatos aprovados e de candidatos homologados por meio do sítio eletrônico da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. De posse da lista dos nomes dos candidatos aprovados e chamados para atuar, procurei descobrir formas de contatar essas pessoas.

Com a ajuda de colegas e conhecidos na área da música, consegui o endereço de e-mail de vários aprovados no concurso. Logo, comecei a fazer contato com essas pessoas. Contudo, continuei a busca anterior com a intenção de conseguir contatar o maior número possível de candidatos aprovados. Percebendo que alguns não respondiam aos e-mails, passei a procurar os nomes

pelas redes sociais, pelas quais obtive um número grande de respostas.

A partir desse mapeamento de pessoas e contatos, procurei identificar quem estivesse nos primeiros anos de docência na escola de educação básica. A definição aproximada do tempo máximo de atuação partiu da minha intenção de entrevistar professores iniciantes na carreira docente e que estivessem atuando há pouco tempo (o menor possível) em sala de aula. Adotei o tempo de estágio probatório, determinado pelo município, como uma marca que define o início da carreira docente. Também parti das fases do ciclo de vida estabelecido por Huberman (1995), em que durante os três primeiros anos na escola o professor é considerado iniciante.

A intenção não era definir fases ou etapas da aprendizagem da docência, mas, sim, encontrar professores que ainda estivessem com as lembranças recentes da chegada na escola, e que, assim, pudessem relatar-me também sobre o que ainda estão vivendo e sentindo na escola de educação básica.

Foram, então, selecionados oito professores atuantes em escolas públicas municipais de educação básica de Porto Alegre, que se dispuseram a me conceder entrevistas, a serem realizadas presencial e individualmente.

3.3.2 Sobre os entrevistados

Todos os oito professores entrevistados são licenciados em música, sendo que a maioria deles terminou o curso recentemente. Todos são homens, pois a maioria das mulheres aprovadas no concurso já tinha mais tempo de carreira; outras não retornaram o contato.

Eles atuam em turmas de pré-escola e ensino fundamental, incluindo uma turma de EJA (educação de jovens e adultos). Um dos professores teve uma experiência anterior com a docência de música na educação básica em outro município; os demais professores estavam atuando pela primeira vez em escolas de educação básica. Todos, entretanto, contaram já terem atuado como professores de música em outros contextos de educação musical, como oficinas e aulas particulares de instrumento.

Como professores aprovados no concurso da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, foram sendo chamados, conforme classificação, ao longo de três anos;

por isso, o tempo de atuação na educação básica de cada professor entrevistado é diferente.

O primeiro entrevistado escolheu ser identificado neste trabalho pelo nome Cláudio. A entrevista ocorreu na república onde ele morava. Cláudio tem 38 anos, concluiu o curso de licenciatura em música em agosto de 2003. No ano seguinte à conclusão do curso Cláudio não trabalhou com educação musical, mas, em 2005 e 2006, trabalhou como professor de instrumento em projetos, escolas de música e aulas particulares.

Nos anos que se seguiram, Cláudio foi aprovado em um concurso municipal de uma cidade do interior do sul do Brasil. Nesse município assumiu aulas em escolas de educação básica e oficinas de ensino de instrumento musical. Por quebra de cláusula de contrato quanto às turmas em que atuaria, Cláudio solicitou exoneração do concurso e passou a atuar como professor temporário em escolas estaduais. Em 2009, Cláudio prestou concurso para o município de Porto Alegre, tomando posse em 2010.

Cláudio hoje atua 20 horas em uma escola municipal de Porto Alegre. Ele trabalha com as aulas de música nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nas horas restantes ele faz trabalhos independentes com música e busca aperfeiçoamento para trabalhar com estúdio musical.

O segundo professor entrevistado escolheu ser chamado de Jorge. A entrevista ocorreu no apartamento do professor. Jorge, que tem 27 anos, contou que concluiu o curso de licenciatura em música em 2006, e começou a trabalhar como professor de música da educação básica no ano de 2009, quando foi chamado a assumir o cargo de professor do município de Porto Alegre.

Jorge atua em duas escolas municipais, sendo que em uma delas é professor do currículo e, na outra, trabalha com oficinas de música. Como professor do currículo ele atua em quatro turmas da escola, sendo três dos anos iniciais do ensino fundamental e uma dos anos finais.

O professor contou que sempre trabalhou com outros projetos musicais, pois ele também é compositor. Nesses projetos ele atua como acompanhador de cantores, com criação de trilhas sonoras para teatros, dança e publicidade, e também participa de espetáculos teatrais. Ele também integra uma dupla em que desenvolve um trabalho autoral.

O terceiro professor entrevistado, Tiago, pediu que eu escolhesse um nome fictício para ele. A entrevista foi realizada na escola de música em que

Tiago trabalha e da qual é proprietário. Ele tem 30 anos, é formado no curso de licenciatura em música desde 2008 e trabalha na educação básica desde 2011, quando foi chamado no concurso público do município de Porto Alegre.

O professor Tiago contou que trabalhava 20 horas na escola: 10 horas dedicadas a cinco turmas do ensino regular, sendo três turmas dos anos finais do ensino fundamental e duas turmas de jardim; e 10 horas na oficina de violão em um projeto da escola. Ele explicou que o projeto foi escrito a partir de um pedido que a direção da escola fez a ele no final do seu primeiro ano como professor, pois a escola queria ser contemplada com aulas de instrumento no contra-turno. O projeto foi aprovado e ele atua em quatro turmas com ensino de violão.

Tiago explicou que, quando ingressou na rede municipal de ensino, em 2011, escolheu atuar em duas escolas, dividindo suas horas entre duas instituições. Como em uma das escolas não teve uma boa adaptação, decidiu que no ano seguinte concentraria suas horas somente em uma instituição.

O professor Tiago trabalha ainda com outros projetos de música, oficinas de violão e aulas particulares de guitarra, atendendo alunos na sua própria escola. Antes de se formar, ele já trabalhava com aulas de instrumento em diversas escolas de música. Para Tiago, todas essas atividades ajudam-no a pensar sobre o ensino de música, mas algumas atividades teve que deixar após ser chamado no concurso.

O quarto professor entrevistado denominou-se José e a entrevista foi realizada na escola municipal em que ele atua. Ele tem 32 anos, é licenciado em música desde 2010 e trabalha na educação básica desde 2011, quando foi chamado a assumir o cargo de professor de música do município de Porto Alegre. José trabalha com sete turmas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

José teve outra experiência na educação básica em 2011, no projeto Mais Educação, em que atuava na oficina de percussão. Mas, ele contou que a história dele com a educação sempre foi voltada ao ensino particular de acordeom, e relatou que atende alunos particulares e individualmente na sua casa desde 1998. Como instrumentista, José faz parte de um grupo que realiza diversas apresentações em todo o país.

O quinto professor entrevistado escolheu o nome Lorenzo, e a entrevista foi realizada no apartamento em que ele mora. Lorenzo tem 24 anos, é licenciado em música desde o final de 2008 e trabalha na escola de educação

básica desde o final do ano 2011, quando tomou posse no município de Porto Alegre.

Lorenzo começou trabalhando 20 horas divididas entre duas escolas, e, por opção dele, no ano seguinte, concentrou as 20 horas em somente uma das escolas. Também aceitou trabalhar mais 20 horas, na mesma escola, na coordenação do projeto Mais Educação no contra-turno escolar. Nessa escola, Lorenzo contou que atua em sete turmas, desde jardim, anos iniciais, até os anos finais do ensino fundamental. Lorenzo comentou que ser convidado para assumir a coordenação desse projeto representou, para ele, uma confiança muito grande da escola no seu trabalho.

Antes de atuar na escola, Lorenzo cantou em grupos corais, atuou com aulas de canto e violão. Logo depois de terminar a licenciatura em música, foi aprovado no concurso do município de Porto Alegre e, então, decidiu assumir somente aulas particulares e aguardar ser chamado para trabalhar nas escolas.

O sexto professor foi entrevistado em uma lanchonete perto do local onde, em seguida, teria aulas de um curso de especialização. Ele escolheu ser chamado de Judai, tem 32 anos, formou-se no curso de licenciatura em música no final de 2008 e trabalha na educação básica desde 2011.

Judai trabalha 30 horas, atuando em 10 turmas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, sendo alunos com idades bem variadas. Antes de ser chamado no concurso do município de Porto Alegre, Judai atuou por vários anos como professor de canto e regente, mas nunca havia atuado na educação básica; sua única experiência foi com o estágio do curso de licenciatura.

O sétimo professor entrevistado denominou-se Santos. A entrevista foi realizada em um café de uma livraria que ele gosta de frequentar. Santos tem 48 anos, formou-se no curso de licenciatura em música em 2008 e foi chamado para ser professor de música do município de Porto Alegre no final de 2011.

O professor Santos trabalha 20 horas na escola, com seis turmas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, portanto, com faixas etárias bem distantes. Ele contou que, inicialmente, trabalhava na escola em quatro manhãs, mas, em função de sua demanda profissional como compositor e a sua entrada no mestrado em Letras, negociou com a direção a concentração de suas atividades na escola para dois dias.

Santos contou que atuar como professor de música em escola de educação básica é uma situação nova para ele, pois, na educação básica, só havia

trabalhado como oficinairo. Na educação básica, Santos trabalhou durante quatro ou cinco meses como professor licenciado em letras. Ele também foi professor de diferentes escolas específicas de música, ensinando instrumento e teoria musical.

Após concluir o curso de licenciatura em letras, Santos ingressou no bacharelado em música, mas não conseguiu conciliar as atividades e, sem concluir o bacharelado, acabou se desvinculando de tudo. Nos anos seguintes, ele trabalhou como músico autônomo, ministrou cursos de extensão na universidade e, recentemente, lançou um livro/CD com suas canções. A partir de suas vivências com música, decidiu ingressar no curso de licenciatura em música e depois fazer um curso de especialização. Depois de terminar os cursos, foi aprovado no concurso para professor de música do município de Porto Alegre.

O último professor entrevistado escolheu o nome João. A entrevista foi realizada na escola de música em que ele trabalha. Ele tem 25 anos, terminou o curso de licenciatura em música no final de 2008 e trabalha na educação básica desde 2011.

O professor João trabalha 20 horas em uma escola de educação básica do município de Porto Alegre; atua em cinco turmas, sendo quatro dos anos iniciais do ensino fundamental e uma do jardim. Ele nunca havia atuado como professor de música em uma escola de educação básica; seu estágio do curso de licenciatura ocorreu na educação básica, mas em um projeto com oficinas de violão.

João, além de ser professor de música na educação básica, trabalha como professor de instrumento em escolas de música, ministrando aulas de violão e flauta transversal. Ele também trabalha como professor em um curso técnico de música. Como músico, toca em um grupo de chorinho, em orquestra e canta em um grupo vocal. Então, ele mesmo conclui dizendo que faz muita coisa.

No Quadro abaixo, apresento a sequência cronológica das entrevistas realizadas, os professores entrevistados, já com seus pseudônimos, a data e a duração de cada entrevista.

Número da entrevista	Professor aprendiz	Dia e horário da entrevista	Duração da entrevista
1	Cláudio	21/06/2012 - 15h30m	1h38m26s
2	Jorge	23/06/2012 - 13h30m	1h13m50s
3	Tiago	05/07/2012 - 15h	42m43s
4	José	11/07/2012 - 14h40m	50m50s
5	Lorenzo	11/07/2012 - 19h20m	45m04s
6	Judai	12/07/2012 - 14h	26m03s
7	Santos	13/07/2012 - 16h	1h11m38s
8	João	16/07/2012 - 11h15m	46m29s

Quadro: Sequência cronológica das entrevistas.

3.3.3 Sobre o processo de realização das entrevistas narrativas

As entrevistas foram agendadas com os professores de acordo com sua disponibilidade. Elas foram realizadas presencial e individualmente e, após autorização dos professores, foram registradas por meio de um gravador de voz. Como forma de autorizar a publicação dos dados contidos nas narrativas, cada professor assinou um termo de autorização (apêndice A).

Os professores foram solicitados a narrar suas experiências de aprendizagem docente a partir de um roteiro de perguntas amplas, que tinha a função de convidar o professor a narrar suas experiências. O roteiro (apêndice B) foi constituído por perguntas iniciais, cuja intenção foi coletar informações pessoais e de caráter funcional dos professores. As respostas a essas perguntas foram mencionadas na pesquisa de modo cuidadoso para que esses professores não viessem a ser identificados. Após as perguntas iniciais, introduzi uma pergunta geradora da narrativa principal e, depois, segui um roteiro de perguntas que auxiliavam os professores na lembrança da sua chegada e inserção na escola.

Cada professor recebeu-me do seu jeito em um local que estava disponível ou em que se sentisse à vontade para conversar. Alguns foram mais formais, criando um ambiente de entrevista em que eu sentava em frente ao professor entrevistado e somente conduzia as perguntas. Outros me receberam com café, lanche e chimarrão ao redor de uma mesa, criando um ambiente que parecia ser mais informal. Percebi que a recepção de cada professor está muito ligada ao seu jeito de ser, ou, pelo menos, ao jeito que expuseram e percebi por meio das entrevistas.

Cada entrevistado deixou transparecer esse seu jeito de ser por meio da condução da conversa e pelas respostas nas entrevistas. Com essa afirmação, minha intenção não é analisar ou qualificar o jeito de cada um, mas observar que cada um narra o que é como pessoa/como professor; observar, também, que, conforme Josso (2010a, p.262), "cada história de vida é contada utilizando-se alguns fios condutores que produzem uma 'atmosfera', uma tonalidade na narrativa". Como cada narrativa está ligada ao jeito de cada um, algumas entrevistas foram mais longas do que as outras, e, por isso, também, em alguns momentos da escrita deste trabalho aparecem mais falas de alguns professores e não de outros; além disso, alguns professores deram mais ênfase a determinados assuntos do que a outros.

"As histórias de vida explicitam e tornam visíveis (para si mesmo e para outros) o conjunto de percepções, interesses, dúvidas, orientações, marcos e circunstâncias que influenciaram e configuraram, de modo significativo, como a pessoa é e como age" (BOLÍVAR, 2007, p.13). As narrativas dos professores aprendentes mostraram-se como uma construção e reconstrução do aprender a ser professor. O desenvolvimento das entrevistas ocorreu pela condução dos professores aprendentes quanto aos acontecimentos narrados, mas, também, a partir da minha condução como entrevistadora, que assumi o papel de auxiliar que a narrativa desse processo formativo viesse à tona. Conforme eu percebia, adaptava as questões e pedia que contassem mais sobre determinado assunto. Na primeira entrevista, procurando concluir aquele momento, incluí a opção de um último comentário do professor sobre o tema, perguntando: "tem algo mais a dizer sobre isso?". Incluí essa questão final nas demais entrevistas. Os professores, nesse final, muitas vezes retomavam falas e indicavam os aspectos considerados mais importantes no processo de aprender a ensinar; outros

deixavam recados e conselhos para futuros professores; outros, ainda, falavam sobre assuntos que não tinham sido tratados na entrevista.

3.3.4 Sobre o processo de transcrição das entrevistas

O processo de transcrição das entrevistas iniciou com uma transcrição literal, incluindo gírias e cacoetes de fala. Algumas entrevistas foram gravadas em locais públicos, o que dificultou, em alguns momentos, o entendimento da gravação; por isso, precisei de mais tempo para transcrever essas entrevistas.

Após a transcrição, escutei novamente cada entrevista, conferindo palavras e expressões utilizadas pelos professores. Incluí na transcrição as reticências que representam a interrupção de falas ou momentos em que os professores titubeiam e param para pensar o que irão falar. Entre parênteses, incluí detalhes que identifiquei como importantes para a compreensão da fala, como gestos, movimentos ou sons emitidos pelos entrevistados. Em seguida, as transcrições foram revisadas pelos professores e lhes pedi que identificassem possíveis problemas na minha compreensão das gravações. As transcrições resultaram em oito arquivos, que totalizaram 114 páginas (configuradas em espaçamento simples).

Os excertos escolhidos para compor o trabalho final passaram por ajustes, eliminando vícios de linguagem que se repetiam exaustivamente, tais como “né”, “é”, “e”, “sabe”, “tá”, “assim” ou “então”, com o propósito de preservar a fluência das narrativas em seu registro escrito.

A transcrição das entrevistas foi feita de maneira a registrar as memórias dos professores de música conforme foram contadas por eles. O processo de transcrição das entrevistas propiciou uma análise inicial, em que pude perceber aspectos relevantes e me aproximar do processo de aprendizagem dos professores, no sentido de reconhecer cada professor e identificar acontecimentos importantes do início de suas carreiras. Alguns desses aspectos foram retomados no decorrer do processo de análise dos dados.

3.3.5 Sobre o processo de análise e interpretação das entrevistas

Após a correção das transcrições pelos entrevistados, fiz uma leitura geral das narrativas para poder ter um panorama do que estava sendo contado pelos aprendentes.

A primeira etapa da análise consistiu em releituras das narrativas a partir das quais procurei fazer um tipo de codificação embasada nos princípios da teoria fundamentada apresentados por Corbin e Strauss (2008) e Charmaz (2009), com o objetivo de fazer emergir, dos dados, acontecimentos pertinentes à problemática. Os códigos definidos nessa etapa foram transcritos para fichas individuais identificadas conforme o entrevistado.

As fichas com os códigos referentes aos acontecimentos narrados foram organizadas e separadas em micro e macrotemas, para que eu tivesse, assim, uma primeira ideia do que os professores aprendentes compreendiam por aprendizagem da docência. Essa primeira ideia me levou a identificar macrodimensões do processo de aprendizagem da docência e, a partir dessas macrodimensões, as fichas foram reorganizadas.

Em cada uma das dimensões tive o cuidado de preservar a singularidade de cada sujeito, percebendo cada sujeito como único, com o seu jeito, suas experiências e sua história. Com o cuidado de não fragmentar a vida dos sujeitos, mas, ao mesmo tempo, procurando relacionar as narrativas umas com as outras, percebi uma trama no processo de aprendizagem da docência, que definiu o rumo da escrita da minha narrativa, a partir da minha experiência com os dados.

Com base nas fichas e na identificação dos acontecimentos narrados pelos aprendentes, selecionei os excertos das entrevistas e separei-os conforme as dimensões estabelecidas. Os excertos foram algumas vezes redefinidos e reorganizados com a intenção de criar uma narrativa fluente da minha experiência com os dados. A trama do texto também foi remodelada algumas vezes, o que, acredito, faz parte da construção do processo de análise.

A escrita inicial dos capítulos analíticos foi feita a partir das dimensões e excertos identificados anteriormente, com os quais também percebi um processo complexo de aprendizagem e de narrar o que foi aprendido. A trama que conduz

a narrativa deste trabalho parte da construção de uma história com muitas histórias. A trama parece ter uma sequência ou sugerir que a aprendizagem ocorre em etapas; porém, minha intenção não foi determinar etapas, mas, sim, contar uma história, a partir das narrativas dos sujeitos, com o objetivo de dar uma inteligibilidade ao processo de aprendizagem docente que foi evidenciado pelas narrativas.

A aprendizagem da docência não é sequencial, já que os acontecimentos ocorrem concomitantemente. A aprendizagem é um processo complexo que, segundo Josso (2010a, p.275), “desenrola-se numa temporalidade e desenvolve-se pela articulação de atividades diferenciadas que exigem que seja caracterizado como processo”. Josso ainda destaca que esse processo pode ser progressivo e, semelhante ao processo de luto, ir integrando regressões.

Fez parte do processo de construção deste trabalho a escrita e reescrita do texto, buscando aprofundamento analítico para conseguir transmitir os achados e o entendimento de como os professores aprendem a ser professores. Os professores tornaram-se parte integrante da minha reflexão sobre o processo de aprendizagem da docência de música, e foram suas próprias narrativas que me levaram a retomar conceitos e dialogar com a literatura.

Os capítulos a seguir procuram trazer à tona as narrativas dos professores referentes às suas experiências na sala de aula no sentido de ouvir o que fazem na prática e como o fazem. A intenção foi preservar a experiência do sujeito, de modo a compreender o que o fez chegar a ser o que é (referindo-me à narrativa de formação). Por serem narrativas individuais e únicas dos sujeitos, mantive-me sempre atenta para não tornar o trabalho uma invasão à particularidade de cada professor.

4. INTEGRAR-SE À ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

4.1 A CHEGADA DOS PROFESSORES APRENDENTES NA ESCOLA

A inserção na escola é um dos momentos mais difíceis da entrada na carreira docente. A chegada a um local conhecido já há muitos anos – a escola, mas não mais como aluno ou estagiário, e, sim, como professor, assim como o fato de ter que assumir o cargo de professor de música, configuram uma responsabilidade que, aos professores iniciantes, parece muito maior do que eles poderiam ter.

Um momento particularmente sensível na formação de professores é a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente. Grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado. (NÓVOA, 2009, p.6)

O momento em que o professor insere-se na escola, no ambiente de trabalho, mexe com o sentimento de tornar-se um profissional, tornar-se “o professor de música da escola”. Além de carregar o peso da nova responsabilidade, esse cargo faz com que o professor passe a participar de um determinado grupo profissional, da categoria docente, ou seja, da profissão professor.

João, sobre a chegada na escola, relatou o seguinte:

Mas eu me lembro que eu acordei, sei lá, 6 da manhã no primeiro dia em que eu fui dar aula, saí às 20 pras 7 de casa, e estava noite ainda, e eu com o meu violão e com minha mochila. Dez pras 7, eu já tava na parada. O ônibus passou na hora, daí eu encontrei a vice-diretora no ônibus. Eu fui conversando com ela e tal: *não mostra os dentes, não mostra os dentes* (risos, imitando voz feminina). *Este é o conselho que eu te dou: não mostra os dentes senão eles deitam e rolam e tal, aquela coisa.* (João, julho 2012)

Chegar na escola, em um novo ambiente de trabalho, e conscientizar-se do seu papel profissional não foi fácil para João. Ele contou sobre esse início com bom humor, mas a rapidez com que falava e pensava remeteu a um momento de receio de encarar essa etapa inicial. Ele ainda acrescentou que:

No início foi uma surpresa muito grande quando saiu a chamada do concurso pra mim. Eu me lembro que a minha mãe veio me falar feliz: *ah, filho tu foi chamado na prefeitura*. E eu digo pra ela: *bah, não, mãe, que droga*. E ela: *como assim, que droga? Te chamaram*. Mas foi sempre uma coisa que eu achei que seria muito difícil fazer. Mas então, tendo em vista um emprego público, uma oportunidade de aprender também, eu achei que eu tinha que tentar, pelo menos, né? (João, julho 2012)

Em sua narrativa, João transmitiu certo receio de encarar a profissão. Entendo que isso ocorra porque a chegada na escola não significa somente a chegada em um novo ambiente de trabalho, mas, sim, a inserção no ambiente profissional e o início de um processo complexo de aprendizagem da docência.

A chegada na escola também foi difícil para o professor Tiago. Ele contou que a coordenação de uma das escolas em que atuou inicialmente não conseguia se organizar para auxiliar o professor que era novo. A equipe que deveria dar assistência aos problemas com alunos na sala de aula nunca estava presente, pois faltava professor em sala e eles tinham que assumir as aulas ao invés de cumprir seu papel de orientação. Para ele, isso prejudicou muito sua inserção naquele espaço.

O professor aprendente Lorenzo contou que teve apoio de algumas pessoas nas escolas, mas, contou, também, que não é sempre que todos os colegas professores estão dispostos a acolher e incentivar quem chega novo. "É. E até assim, tem uns professores que falam: *dá tempo de desistir, tu está recém entrando, sabe?* Tem gente mais velha que fala isso (risos), porque tu vê que são bem duras algumas coisas".

Para Lorenzo foi difícil sentir-se seguro no momento em que alguém falava mal da profissão em que ele estava se inserindo. Os professores mais antigos, talvez por se sentirem desanimados com alguns desafios da profissão, queriam dar sugestões para Lorenzo, porém, acabavam contando seus problemas e situações ruins na escola. Lorenzo contou isso rindo, mas lembrou como é difícil animar-se e sentir-se seguro no momento em que um colega recomenda-o a desistir.

João contou que chegou na escola e procurou construir amizades e parcerias, mas percebeu que, também como em outros ambientes, há pessoas com que você pode contar e outras não:

Tu vê que aquele cara, que aquela pessoa é bem intencionada, que tu pode confiar; que aquela pessoa é competente; que aquela... leva, vai levando, não dá pra contar tanto, Tu vai entendendo. Tu vai te situando no ambiente profissional, tanto com as pessoas que trabalham contigo, quanto com a comunidade. (João, julho 2012)

Percebo que os professores João, Tiago e Lorenzo esperavam ser acolhidos na sua chegada à escola. Por serem professores novos naquele local, eles pareciam esperar que a escola e os professores mais antigos os recebessem acolhedoramente. Porém nem sempre a escola consegue acolhê-los da maneira que eles esperam. O apoio inicial de pessoas que conhecem os alunos da escola é algo que o professor iniciante espera da escola, talvez como forma de sentir mais segurança em seu trabalho.

Jorge, ao relatar ter dificuldades com algumas turmas no início, contou como foi orientado por uma colega:

2011 veio um ano bem melhor, ... porque... principalmente, porque eu segui um conselho de uma colega que estava se aposentando, uma professora de educação física que me disse assim: *cara, pega os pequeninhos, os menores, eles adoram música, eles adoram, eles vão te adorar*. Porque ela trabalhava educação física, mas ela dava aula de dança também, e ela, volta e meia, dizia que a Xuxa salvava ela porque ela trabalhava Xuxa com os alunos, e cantar e tal. (Jorge, junho, 2012)

Sentindo dificuldade em trabalhar sozinho, Jorge buscou dialogar com os professores mais antigos. Nesse momento ele percebe que os professores mais antigos já passaram por dificuldades semelhantes e, assim, conseguem auxiliá-lo na resolução de seus conflitos na iniciação à docência.

O diálogo entre colegas professores tem o papel de auxiliar o professor aprendente a inserir-se na cultura profissional docente. O partilhar com colegas e ter o sentimento de ter parceiros e de poder construir parcerias dão ânimo e coragem ao professor para continuar nas tarefas difíceis que fazem parte da inserção na escola.

Para José, a construção de parcerias com os professores da escola parece ter sido mais tranquila. Ele disse perceber “que as pessoas”, na escola, “estão acostumadas a receber novos colegas” e isso se torna “interessante” por fazer saber que “todos, um dia, já foram novos” na instituição. Para ele, é importante ter “os colegas de trabalho realmente como colegas”, pessoas com quem possa dialogar, trocar ideias, pedir ajuda e também ajudar.

José explicou que tenta “contribuir”, sempre que possível, “no diálogo com outros professores”; ele “tenta construir um relacionamento colaborativo”, no qual, por meio das parcerias, os professores se ajudam mutuamente para poder atuar melhor dentro da escola. Ele ainda destacou que “não vê sentido em

reclamar” indevidamente “com colegas, destruindo relacionamentos” ou, então, deixando de construí-los.

O destaque da reflexão do professor José está no que ele traz como base para uma construção de parcerias, o ato de dialogar. O diálogo entre os professores na escola é a base para o professor aprendente poder inserir-se na cultura profissional docente para que, desse modo, ocorra a aprendizagem da docência.

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo² das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão. (NÓVOA, 2009, p.3)

A inserção na cultura profissional, segundo Nóvoa (2009), tem como mediação principal os colegas mais antigos da escola. Para o autor, seria de suma importância estar “concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens” (NÓVOA, 2009, p. 1).

José destacou em seu relato a importância que tem para ele a influência dos professores mais antigos na escola. Ele explicou que escutar esses professores auxilia o desenvolvimento de sua prática, ajuda saber como fazer mudanças e como recomeçar. Ele contou: “[...] às vezes, vem uma pessoa que é muito mais experiente, que tá dando aula há, sei lá, 10, 15 anos aqui na escola, e diz: *fulano, funciona assim, vá com calma; faz assim, faz assado*. E acho que funciona melhor dessa forma” (José, julho 2012).

O diálogo entre os professores novos e os professores mais antigos da escola não somente facilita a inserção ou encurta o processo de adaptação, mas também dá segurança ao aprendente. João narrou o seguinte:

As turmas em que eu consegui ter um trabalho mais legal foram as turmas que o professor referência tinha uma afinidade maior comigo. A gente discutia as coisas juntos. Ele: *ah, quem sabe tu vai numa aula minha lá e a gente faz uma atividade*. Daí os alunos já estavam mais organizados. (João, julho 2012)

A segurança de estar na sala de aula com alguém que já passou por esses momentos desafiantes mais vezes foi muito importante para João como um meio de poder repensar sua atuação. João buscou uma forma de caminhar com a

² As citações do autor foram retiradas dos textos originais em Português de Portugal.

professora e de estar seguro com a presença dela ao seu lado e, assim poder criar o seu espaço com o apoio de alguém mais experiente.

O professor Tiago ainda falou sobre a importância de ter parcerias com professores de música. Tiago não tem um colega professor de música na sua escola, mas ele busca dialogar com os colegas que dão aula em outras escolas do município. “Quando eu posso conversar com algum colega que também trabalha na rede municipal na música, bah, daí eu pergunto, trocamos ideias e isso é que vai ajudando bastante”.

O professor Judai relatou que a recepção dos colegas professores o fez sentir-se muito bem na escola. O sentimento de ser bem recebido fez com que ele atravessasse, talvez, de modo mais rápido, ou encurtasse o caminho de adaptação à escola, de inserção na cultura profissional docente.

[...] Eu fui muito bem recepcionado por todos. Então isso ajudou bastante durante o período de adaptação.

[...] Eu me senti muito acolhido, eu fui acolhido por todos eles, e isso me fez muito bem. Me fez ter a certeza que eu estava no lugar certo, onde eu posso contribuir através do que eu aprendi, transmitindo o que eu aprendi.

[...] E eu tenho todo esse suporte dessas pessoas. Eu divido experiências, eu compartilho experiências com elas. Os mais antigos não têm nenhum tipo de egoísmo, eles passam exatamente as suas experiências, te aconselham: *quem sabe tu faz assim, vamos pensar assim, eu conheço esse aluno há 5 anos e ele sempre foi assim, ou, este aluno mudou nos últimos anos*. Entendeu? Então tu acaba... eu tenho muita abertura com os meus colegas, isso me ajuda muito na minha experiência como professor e no meu desenvolvimento. (Judai, julho 2012).

Judai foi bem recebido na escola e conquistou um espaço de diálogo que o auxiliou na sua inserção. O professor aprendente Santos também contou que foi bem recebido e que encontrou um espaço acolhedor. Ele destacou que os coordenadores das escolas e as supervisoras foram importantes na sua chegada:

[...] elas têm um trânsito bacana de diálogo e de integração com os professores. Acho que são em torno de 70 professores dentro da escola, não é pouca coisa, mas eu vejo uma intervenção bem legal, eu gosto, eu adoro. Eu me sinto muito bem, eu sou muito bem recebido, sabe? Gosto mesmo. Eu me sinto legal ali na escola. Eu me dou bem com todo mundo, é bem tranquilo trabalhar ali. (Santos, julho 2012)

O professor Cláudio explicou que ter uma boa relação e diálogo com a diretora e coordenadora de escola é o ponto chave para o seu trabalho como professor. Ele contou que, em algumas escolas, teve uma relação ruim com a direção, o que dificultou seu trabalho. A falta de confiança da coordenação no trabalho do professor resulta em uma relação pautada na rigidez administrativa.

Cláudio disse que realizou seus melhores trabalhos na escola em que tinha uma ótima relação com a direção, uma relação colaborativa através da qual surgiram trabalhos diferenciados e criativos, por meio dos quais ele, como professor novo, ganhava voz e vez.

Fica claro nas falas de Cláudio a importância que ele atribui à boa relação e ao diálogo dos professores com a direção da escola, assim como o papel fundamental de orientação exercido pelos coordenadores para auxiliar os professores iniciantes. João também falou sobre isso:

Em relação ao meu trabalho até... eu conversei lá. O diretor andou comprando uns livros de música lá que eu solicitei se haveria possibilidade [de comprar]. E também teve uns momentos em que a coisa ficou meio tênue, ficou meio balançada, e eu falei pro diretor. Uma época eu peguei e falei pra ele que eu tava no limite, eu ia largar. Uns momentos difíceis que eu tive. E eu senti que ele teve um movimento de querer participar, ajudar, e ter um acompanhamento e dar um apoio ao meu trabalho. Então eu acho que é uma relação legal. (João, julho 2012)

João foi um dos professores que sentiu dificuldade na inserção na escola e buscou ajuda. A escola, nos relatos de João, mostrou-se aberta ao novo professor que chega e que está num processo de aprendizagem da docência.

Para Nóvoa (2007), o vir a pertencer a uma categoria profissional se dá através do movimento das comunidades de prática. Diferente da ideia de que a docência seja uma categoria profissional com suas atividades determinadas, para a qual o professor "teoricamente" teve uma formação/preparação específica, Nóvoa (2007) destaca a importância da reflexão coletiva e trata a inserção na profissão como um processo de integrar-se à cultura profissional docente (NÓVOA, 2009), que, através das comunidades de prática, reforça um sentimento de pertença e de identidade profissional.

A reflexão coletiva e o diálogo entre os professores que trabalham na mesma escola, ou em escolas diferentes, auxiliam o professor na construção de si mesmo e na inserção na profissão. Por meio da partilha de experiências, o professor aprendente sente-se mais seguro e encorajado para continuar seu trabalho. A ajuda dos colegas, ou o fato deles o ouvirem, faz com que o professor sinta-se respaldado no que está fazendo e, assim, tenha vontade de continuar no seu desenvolvimento profissional, tornando o diálogo um dos pilares para a inserção na cultura profissional docente.

4.2 O PROFESSOR NOVO – O NOVO PROFESSOR

Os professores iniciantes na escola de educação básica procuram, como meio de segurança e conforto, o apoio e a parceria dos professores mais antigos. Contudo, esses professores iniciantes percebem que, mesmo tendo parcerias dentro da escola, eles continuam sendo os principiantes, ou, como Cláudio contou: “[...] o novato. E aí você começando uma coisa nova. Então, a relação com os professores é isto, você é o novato. Você é aquele que não sabe, aquele que está começando etc. e tal”.

Na perspectiva de Cláudio ser denominado novato na escola significa ser alguém que não conhece o sistema, que ainda não está integrado e que, provavelmente, precisará de ajuda para poder compreender o funcionamento daquele contexto e nele poder atuar como professor.

A narrativa de José também destaca o sentimento de ser novo na escola e, principalmente, a percepção de que “tudo é novo” nesse começo como professor da educação básica. Ele, pensativo, respondeu a pergunta sobre o que foi fácil quando começou o seu trabalho na escola:

[...] Difícil a pergunta (risos). É. A maioria das coisas são difíceis, né? São difíceis porque a gente tá começando a atuar, tudo é novo. Então é uma quebra de paradigmas, todo dia você tenta, puxa daqui, puxa dali, traz um material, traz outro, traz um filme: *Bah, esse filme aqui, bah, esse vídeo do Barbatuques aqui eles vão gostar, vai ser legal* e... não rola. Então é difícil. Eu gostaria de, sinceramente, falar uma coisa que foi fácil. Até chegar aqui, até chegar aqui na escola, descobrir onde é, não foi fácil (risos). Então, as coisas foram... têm sido bastante, infelizmente, têm sido difíceis. Eu gostaria de dizer o ponto [positivo]. O ponto positivo foi que eu tenho sido um ser humano melhor por causa deles (referindo-se aos alunos), pelo que eles me trazem. Mas o ponto que foi fácil, não... sinceramente tem sido... tem sido difícil. Gostaria de dizer... sinceramente, gostaria de dizer: *ah, tal coisa foi fácil...* (José, julho 2012)

Santos sentiu diferença, principalmente, em relação ao contexto da educação básica. Ele havia atuado em escolas de música específicas e em projetos de extensão universitária, mas como professor de música na escola regular estava sendo a sua primeira experiência. Ele relatou o seguinte:

É, o que eu posso te dizer, olha, dentro dessa situação de escola, é uma situação nova pra mim. [...] Eu já tinha sido aprovado [em 2009] e fui chamado pra assumir o cargo de professor de música no município [em 2010], que tá sendo uma experiência muito nova pra mim, bem diferente pra mim, mas muito rico. (Santos, julho 2012)

Para Santos, lidar com o desconhecido, “com uma situação nova”, é a sua “maior dificuldade”. Ele acrescentou que continua lidando com essa dificuldade a todo o momento. Os professores indicam serem os novatos e estarem lidando com uma situação nova por já terem tido outras experiências como professores, porém não na escola de educação básica, o que torna o trabalho mais “difícil”. O fato de ter que conhecer o “novo” (desconhecido) está presente na aprendizagem docente e afeta o professor, muitas vezes, sem que ele perceba que isso é necessário para que possa se construir. Pois, como Josso defende:

Aprender não é apenas aprender isso ou aquilo; é descobrir novos meios de pensar e de fazer diferente; é partir à procura do que poderá ser esse “diferente”. É por isso que hoje me arriscaria a dizer que o ato de aprender transformado em “ato de pesquisa” poderia permitir aos aprendentes desenvolver a sua criatividade, as suas habilidades, a sua capacidade de avaliação (auto e coavaliação, valor extraído ou atribuído a...), a sua capacidade de comunicação e de negociação. Mas, em primeiro lugar, pode permitir-lhes desenvolver a sua capacidade de atenção e de presença consciente. (JOSSO, 2010a, p. 274)

O professor é visto como novo, ou como novato, também pelos alunos. Por isso, João, nas primeiras vezes em que entrou em sala de aula como professor de música, foi submetido, pelos alunos, a um tipo de teste.

Então, os alunos te testam no início. Daí eles veem que o professor é novo, eles querem saber até onde tu segura a onda e tal. E eu me lembro da primeira aula, no primeiro dia, eu, naquela coisa assim de vamos ouvir os sons do ambiente e tal, aquela coisa toda, e eu olhei eles todos sentadinhos, tavam só me... *Qual é que é desse professor aí?! Eu: ah, isso aí, dizem que é difícil, não vai ser nada. Vamos ouvir o som... Bah! Não deu 5 minutos estava o caos. Então... eles tavam só me sacando e deu, né? (João, julho 2012)*

Com Santos a situação delicada de os alunos estarem observando e, até mesmo, avaliando o professor novo, foi semelhante ao que contou João. Ele narrou o seguinte:

[...] aí no momento em que eu cheguei na escola, e que eu me deparei já na primeira reunião que eu tive com a professora, ela já me passou essas cinco turmas, né? Quando eu comecei a dar aula, quando eu entrei em sala de aula, a primeira semana foi um caso triste porque... eu me dei conta assim, eu fiquei, no primeiro momento, eu fiquei pensando: *bah, será que eu vou dar conta disso aqui?* Porque, realmente, não é fácil, mas não é fácil mesmo... Não é fácil mesmo. E eu fiquei em dúvida se eu ia conseguir sabe? Eles [os alunos], nos primeiros dois meses, eles me colocaram muito à prova. Eles te colocam à prova, eles te colocam no limite pra ver até que ponto tu consegue segurar aquilo ali. (Santos, julho 2012)

Esses professores percebem que os primeiros contatos com os alunos são muito delicados. O professor Judai também percebeu, na sua entrada na escola,

que os alunos “abusam” dos professores iniciantes. Para ele, foi muito importante o apoio da direção nesse momento:

Nós temos dentro da escola um auxílio da equipe diretiva, principalmente pros professores que são novos na rede. E eles ajudam muito com conselhos, eles entram em sala de aula. Acho que eles sabem que, num primeiro momento, os alunos abusam dos professores novatos. (Judai, julho 2012)

Os professores também desconhecem os alunos com os quais irão trabalhar. Para Jorge, as dificuldades nos momento iniciais de sua atuação na escola também estavam ligadas à convivência com os alunos, pois, para ele, foi complicado compreender a diferença da realidade social das crianças e a falta de limites no comportamento delas. José também falou sobre isso:

Acho que a dificuldade é realmente lidar com uma realidade com que tu não estás acostumado. Você entra com a ideia de que eles vão aceitar as propostas, que vai ser legal. *Ah, música! Bah! Eles vão adorar.* E, sinceramente, não funciona bem assim. (José, julho 2012)

Para José, além de perceber que aquela era uma realidade social e cultural diferente da sua, e que teria que conseguir conhecê-la e compreendê-la, havia uma expectativa quanto às atividades que ele estava propondo. Ele esperava que as crianças gostassem de suas ideias. Porém, durante as aulas, compreendeu que precisava estar disposto a se colocar como um professor iniciante em aprendizagem.

Sinceramente, é meio chocante, porque você tem que lidar com uma realidade que você acha que eles vão aceitar tudo... Bah! Muitas vezes, minha proposta é maravilhosa, mas é maravilhosa pra mim. Então, porque eles têm uma outra concepção de vida, os alunos, eles têm uma... tudo que eles trazem é diferente do que eu proponho. Não é questão de ser melhor ou pior, é diferente. Isso, num primeiro momento, é um pouco chocante, né? Porque... no meu caso, a gente acaba fantasiando muito na graduação que as coisas, bah!, você vai chegar, vai dar aula, vai ser tudo certo, a tua proposta é bacana, mas nem sempre isso funciona. E aí, depois do choque, no meu caso veio, às vezes vem uma frustração, que, às vezes, me acompanha até hoje, porque eu gostaria de sentar com os alunos e gostaria de tocar com eles. Só que isso nem sempre é possível, porque a gente não tem instrumento pra todo mundo e nem todo mundo tá afim. Ou você leva uma música: *então, vamos cantar, bah, vamos cantar.* Então você leva uma música que você acha que é adequada, e aí uma criança de, sei lá, 9 anos diz: *isso é música de criançinha.* Tipo: esses tempos eu trouxe a Minha Canção, do Chico Buarque, pra trabalhar justamente a questão das alturas e fixação dos nomes das notas e... eu achando: *bah, isso vai ser bacana, a gente vai trabalhar e...* Aí a gente escuta comentários como esse e ... eu me sinto frustrado, né? Mas você tem que entender que aquilo bate lá no adolescente, na criança e não vai bater como bate em mim. Ou bate numa outra criança que tem uma outra vivência de música, não que seja melhor ou pior, é diferente. (José, julho 2012)

José definiu as sensações e lembranças do seu início como professor em três estágios: no primeiro estágio, ele diz ter criado um imaginário de aula ideal, o que aconteceu quando cursava a licenciatura em música; no segundo estágio, ocorreu um “choque”, no sentido de serem crianças com vivências musicais diferentes das que ele imaginava, com gostos e interesses diferentes; e no terceiro estágio ocorreu a frustração, um momento de desânimo e de perceber que a sua aula é ideal somente na sua visão pessoal. José passou a perceber que ele, primeiro, teria que reconhecer o novo local de atuação e as pessoas ali presentes, para depois poder pensar em uma aula ideal para aquele contexto.

João contou que também teve que se colocar como um professor aprendiz e, inicialmente, descobrir e conhecer o contexto em que começava a atuar.

Mas era assim: bah! Quando eu ia, entrava na vila, era uma coisa... Bah! Me apavorava no início, e na escola. E, às vezes, o aluno: *ah, eu vou chamar meu pai, meu pai vai vir aqui, vai te dar um pau e não sei o que lá.* Umass coisas assim tu ouve, mas, hoje em dia, tu já vai filtrando, né? Vai te acostumando com isso. (João, julho 2012)

O mesmo sentimento de colocar-se a conhecer os alunos e aprender a lidar com eles está presente na narrativa de Santos:

E ali é o seguinte: 50 minutos que tu tá ali dentro da sala de aula e os caras tão te bombardeando, tão te colocando numa linha de prova mesmo, numa prova constante sabe? E... sendo que existe uma série de coisas que, depois que tu começa a refinar o olhar, depois que tu começa a perceber. Uma, por exemplo, que, dentro de uma sala de aula, tu tem grupos que se formam, sabe? Não só de meninos, mas também de meninas. Um grupo que não gosta do outro, e coisa e tal. E como é que se estabelecem as relações de poder dentro da sala de aula. [...] Começa a construir um olhar mais refinado em torno disso, perceber isso. Perceber como é que se organiza ali dentro e como que tu vai lidar com isso, tu como professor, como educador, como é que tu vai transitar nesse espaço, nesse esporte de tu lidar com eles em benefício de um aprendizado. É um desafio muito grande. (Santos, julho 2012)

O professor Jorge contou que o seu início na escola “foi bem difícil”, e disse acreditar que “pra todo é mundo assim”. O professor iniciante é desafiado pelo aluno com respostas e perguntas audaciosas, com a indisciplina constante e, em vários momentos, com falta de respeito. Contudo, Jorge disse que ainda não aprendeu a ser professor e que vem “aprendendo à medida que as coisas foram dando errado”. Ele contou que, mesmo com planejamento e tudo preparado para sua primeira aula no seu primeiro dia na escola, chegou inseguro e, quando os planos não davam certo, percebia que acumulava os erros como forma de aprendizado.

Enfrentar o desconhecido, a escola nova, o novo cargo, novos colegas e os alunos, é difícil para a maioria dos professores, mas Jorge buscou fazer com que essas dificuldades somassem-se às suas aprendizagens. Ele contou que chegou na sala de aula “sem saber, sem ter a mínima ideia”. Numa tarde, a diretora lhe disse: “*ah, bom, amanhã de manhã tu já começa, pode vir aqui.* No outro dia já tinha três, quatro períodos pra dar, pra conhecer as turmas”.

Jorge é um dos professores entrevistados que está há mais tempo na escola (dois anos e meio). Como ele contou, enfrentou – e ainda enfrenta – esse momento inicial e, então, após esse período de adaptação, passou a perceber também os momentos alegres na sala de aula.

Mas é assim: olha, dá muito galho, sabe? Dá muito problema, muito conflito, as crianças se matam, sobem nas mesas, bah! Olha, é um horror (risos). Mas, ao mesmo tempo, acontecem coisas mágicas, às vezes, eu choro em sala de aula de alegria. Às vezes acontece. É raro, mas, às vezes, me dá uma emoção de perceber que aquele momento ali pr’aquelas crianças, e pra mim, minha vida mesmo, e daqui a pouco tô fazendo... tô brincando de trenzinho com as crianças... e, às vezes, bate uma alegria. Acontece com as crianças, acontece mais frequente do que com os adultos. Os momentos de criação assim, de que passa um anjo. Às vezes, me bate uma emoção, de tar fazendo aquilo ali, naquele lugar, naquele momento. (Jorge, junho 2012)

A inserção na escola, para o professor iniciante, exige paciência, determinação, coragem e força de vontade. Quando perguntei sobre os sentimentos, reações e lembranças dos seus primeiros momentos de aula, Jorge relatou o seguinte:

Em 2010, eu me lembro de situações mais difíceis, eu me lembro de dia em que eu chegava em casa e chorava, bah! Chorava. As lembranças ruins que eu tenho são de pensar assim, às vezes, tar dentro de uma sala de aula e pensar assim: *o que é que eu tô fazendo aqui?* Isso aí me passou várias vezes pela cabeça. *O que é que eu tô fazendo aqui cara?* Sabe? E tar sofrendo e vendo que ninguém tá nem aí e ter aquela sensação humana de descrédito, que eu imagino que todo professor passa. Mas eu vejo, ao mesmo tempo em que isso me acontece, nos momentos que eu tô com as turmas difíceis, que eu tô com a baderna, com o problema geral, acontece isso que eu te disse. Às vezes, nós estamos cantando uma música, levanta um guri e começa a dançar, e, bah, bate uma alegria, dá um negócio forte. Então eu sei porque que eu tô ali, ao mesmo tempo em que, às vezes, dá aquela coisa de que eu não queria estar, porque tá muito difícil aquele momento ali de aguentar, mas eu sei porque que eu tô ali e eu sei que eu faço diferença na vida das pessoas. (Jorge, junho 2012)

E continuou:

É... é bom e é difícil. É... o que eu teria pra dizer mais de ser profe? Eu me sinto realizado. Bah! É muito difícil, eu acho muito difícil. Eu acho que seria muito mais fácil eu pegar e fazer um concurso qualquer, sei lá, trabalhar numa outra área, mas eu acho que eu seria um covarde também, se eu fizesse isso. Porque eu sei do meu valor como professor, e eu também sei que eu posso ser um agente pra que aquela pessoa chegue a

algum lugar que ela queira – as pessoas que querem. E isto é importante: eu sei que eu sou importante socialmente, ao mesmo tempo em que eu não sou importante porcaria nenhuma, porque... Eu acabei de tirar a camiseta do Raul Seixas ali que caiu no chão, que é assim: *e você pensa que é, que você é o ser humano que usa 10% da sua cabeça animal e ainda pensa que é um padre, policial, que está contribuindo com a sua parte para o nosso belo quadro social. Nada... nada é nada, mas eu sou importante na medida em que eu prezo aqueles momentos que eu estou junto com aquelas pessoas. Que pode ser um momento legal, hoje pode ser um momento legal, só existe agora. É, eu acho que... eu acho que isso assim de professor de artes né? Mas é duro bah... bah... (risos) é duro.* (Jorge, junho 2012)

4.3 SOBRE O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA

4.3.1 Estrutura organizacional

A escola é uma instituição com uma organização própria, que tem o seu funcionamento estabelecido por um sistema e pelas pessoas que a administram. O professor aprendente insere-se na escola e precisa conhecer a sua organização e o seu funcionamento, para poder integrar-se à instituição.

Quando chegou na escola, o professor Lorenzo tinha a expectativa de ler o projeto político-pedagógico, bem como receber orientações precisas do que iria fazer e como tudo funcionaria naquele contexto. Porém, ele percebeu que o dia-a-dia da escola é diferente do que imaginava:

Olha, logo quando eu entrei, simplesmente me deram as turmas e: tu vai dar aula pra essas e acabou, ponto. Não me foi passado nada. Porque eu ficava pensando: ah, vão me mostrar o projeto político-pedagógico, né? Agora vai ter já mais ou menos uma... não, não foi me passado nada. Então, tem muita coisa que até hoje eu não sei, entendeu? Isso é coisa que na faculdade a gente vê. Então tem toda uma questão. E não: tu vai dar aula pra estas e estas turmas. Me parecia uma questão do tipo: tu toma conta, tu toma conta deles enquanto é aquele tempo, entendeu? Tua função é segurar eles aqueles 50 minutos. Tu segurou? Foi um sucesso. Então, me pareceu isso. (Lorenzo, julho 2012)

Acredito que Lorenzo imaginava-se chegando na escola como ocorreu no estágio realizado no curso de licenciatura, no qual, além de ter a presença de um professor orientador do curso, ele também tinha um professor da escola que o recebia.

Para Lorenzo, ter que ir descobrindo como tudo funciona na escola causou certa decepção. É possível entender que ele começa a perceber que ele também é um profissional naquele espaço e que terá que conhecer a escola e seu

funcionamento, deixando de lado o status de professor novo. Ter que compreender tudo isso sozinho deixou Lorenzo assustado no começo. A sua frustração na chegada à escola como profissional faz parte de uma tomada de consciência do que se espera dele como profissional.

Que, no início, foi assim: ah, passar no concurso. Tá, tudo bem. Daí chamar. Te chamam, tu tem uma semana, tu tá nomeado. Daí, tu toma posse e já tá na sala de aula. Tu não sabe nem que turmas tu vai pegar. Aí tu chega lá e a diretora vai te falar: tu vai pegar a turma x, tu vai pegar jardim. Que nem eu peguei agora, estou com todas as etapas entendeu? Mas daí tu chega lá: tu vai dar aula pras 8^{as} séries, 7^{as} séries, 6^{as} séries. Olha, amanhã tu entra na sala (risos). Então, eu não consegui planejar muito, mas neste ano eu tô conseguindo melhor. (Lorenzo, julho 2012)

Para Lorenzo, o começo na escola foi tumultuado, pois ele não recebeu orientação e não teve um tempo definido para adaptar-se. Ele logo passou a perceber que o professor novo chega na escola e precisa conhecer como tudo funciona sem ter alguém determinado que irá lhe ajudar. Há um certo conflito com o professor aprendente quanto ao passar do papel de estagiário para professor, e, na prática, como Lorenzo contou, não existe exatamente um tempo de adaptação nessa mudança de papéis. Lorenzo percebeu que a entrada na profissão é brusca e sem um período específico para uma adaptação mais tranquila.

Quando perguntei a José como foi lidar com o funcionamento da escola no início de sua atuação como professor, ele contou:

No início eu lembro que tinha uma coisa das siglas que eu não compreendia bem (risos), era muita sigla. Daí eu comentava com os colegas e eles: não, você vai se acostumar, no início. E, quanto ao funcionamento, a questão de horários... No início tinha um pouquinho de diferença na questão dos horários entre as duas escolas, assim em termos: uma chamava bloco, uma chamava período. Daí tinha uma questão de tempos um pouquinho diferentes entre as duas escolas. Mas foi tranquilo. (José, julho 2012)

Para José, a instituição escolar tem suas próprias normas e rotinas, as quais o professor aprendente precisa conhecer. Essas normas da escola, que vão desde tabelas de horários até termos que definem setores, estão relacionadas às dimensões espaço-temporais da escola, isto é, as formas de organização do tempo e do espaço (ver PUERARI, 2011).

José não compreendia as siglas utilizadas na escola em que atuava, o que o fazia sentir-se deslocado em alguns momentos. Para integrar-se ao ambiente escolar, ao contexto em que atuava, José teve que passar a considerar essas normas e informações necessárias ao entendimento da instituição.

Josso (2010a, p.152) sustenta a ideia de que "se considero as informações/observações como participantes do processo de aprendizagem é porque poderei integrá-las à minha prática futura, como outras tantas observações e pôr à prova". Ou seja, se o professor aprendiz necessita dessas informações, é porque considera que elas são importantes para conhecer o funcionamento da escola e a escola em si, informações que poderão ser integradas na sua prática futura, mesmo em outros contextos.

Jorge contou que sempre teve dificuldades de lidar com essa parte de "burocracia" da escola, mas procurava cumprir com seus deveres:

(risos) Pois é, eu sou um bagunceiro, tá? Eu odeio chamada, eu odeio documento, eu odeio, eu odeio, eu quero morrer e não quero fazer chamada e é importante. Pra mim, são importantes os objetivos, são importantes os conteúdos, é importante o planejamento. Eu, até hoje, minimamente, mas, sim, eu planejo o que eu faço. Isso aí não acabou pra mim. Mas eu odeio a coisa burocrática da escola, que tu tem que registrar e tantas faltas é isso, e isso são documentos, ponto. Daí assim: olha, esqueceram, a supervisora esqueceu, quando eu cheguei em outubro de 2009, a supervisora simplesmente esqueceu de me dar a chamada das turmas (risos). E eu todo chegando assim nem aí e tal. Eu dei três meses de aula sem registrar um dia de chamada. Daí, no final do ano, me cobraram a chamada, e eu falei: *bah, ninguém me deu chamada*. Daí eu tive que copiar da professora da turma, tirar xerox daqueles dias e pegar os dias em que eu dava aula e montar as chamadas das turmas. Bah, foi muito chato. E até hoje é uma dificuldade pra mim manter registro atualizado, porque daí a escola, vira mês e eles te dão folha de chamada nova porque vão atualizando as listas de alunos, tem alguma transferência, alguma coisa. Mas aí, às vezes, demora um dia, cinco dias, e não tem listas de chamada. E aí, nisso, tu tá fazendo a chamada no caderno, e daí, poxa, o dia que eu tiver que passar isso aqui do caderno pra chamada já me dá mais meia hora de trabalho, né? Daí eu acho um saco... É importante, eu sei que é, mas pra minha matéria não é tão importante. É importante quando... claro, quando as 8ª séries que têm matérias separadas, tudo separado, é mais importante do que os outros, porque os outros têm a professora que tá lá com eles todos os dias, as professoras referência e volante, então é tranquilo isso das presenças, mas pros outros que têm um período de cada matéria, é mais importante. Eu me bato um pouco nisso, sabe? As coisas de documentos e tal. (Jorge, junho 2012)

Quanto a lidar com a rotina, Jorge não parece ter enfrentado dificuldade. Percebo que Jorge elenca prioridades ao buscar entender o funcionamento da escola, prioridades definidas conforme o que gosta de fazer ou o que percebe como necessário no momento.

Funcionamento da escola quando eu cheguei? Ah, foi simples de se adaptar. Na verdade, é aprender horário de refeitório, aprender que tem que levar aluno pra lá, aluno pra cá, aprender que sala de vídeo tem uma escala que tu põe teu nome quando tu quer usar, essas coisas assim, né? (Jorge, junho 2012)

Quando perguntei a João como foi lidar com o funcionamento da escola, ele respondeu:

[...] eu vou te dar um exemplo. Eu, lendo esse livro nas férias, e eu pensei que eu tinha que tá trabalhando mais minha equipe pra resolver certas coisas. E que tem certas coisas que não se resolvem sozinhas, é um trabalho de equipe, né? E aí, alguns comportamentos e indisciplinas eu encaminho os alunos pro SOE, até que me disseram: *não, não é pro SOE. É pro coordenador de turma*. Só que nunca me disseram isso. Então coisas básicas de funcionamento, que seriam interessantes, não foram passadas. Mas tu vai, tu vai assim, vai pegando as coisas no dia a dia mesmo. (João, julho 2012)

João também deixa claro que compreender o funcionamento da escola foi algo que foi acontecendo no dia a dia. As “coisas básicas” não foram passadas para ele, porque as pessoas que estão há mais tempo na escola parecem não perceber que aquele professor novo não conhece o contexto e o sistema de funcionamento.

Os professores começam a perceber que eles precisam sair de sua posição de professor novo para compreender a escola já como profissionais, sem ter algum professor tutor que os auxilie. Eles percebem que o professor novo é colocado na escola sem ter orientações iniciais sobre a profissão e precisa buscar aprender (ver NÓVOA, 2009).

É nesse processo que, como relatou Tiago, os professores também passam a perceber que a escola, muitas vezes, não funciona como deveria:

E... um dos problemas que todas as escolas acredito que tenham é falta de pessoal. Então, daqui a pouco, falta, dois, três professores, e daí, a pessoa que tá no SOE, quando tá, no dia que tá no SOE, na coordenação de turno, ela tem que assumir turmas. Ela tem que dar conta de tudo aquilo ali, e daí fica um setor da escola, que é superimportante, ele fica sem ninguém, fica sem funcionar. E aí, quando o professor geralmente tem conflitos, em várias turmas tem conflitos que acontecem, problemas de comportamento de alunos e tal, os professores ficam sem ter como resolver isso. Acho que... eu vejo isso como um dos principais problemas das escolas, as duas que eu... Falta de pessoal, falta de professores, falta de professores no quadro da escola e faltas por parte dos professores. (Tiago, julho 2012)

O professor Santos também apontou aspectos organizacionais da escola que dificultam o trabalho do professor. Quando comentou sobre a organização da escola, também referindo-se às aulas de música e artes, explicou que as turmas em que ele começou a atuar já tinham tido contato com mais três professores de artes.

Tinha um professor que dava um pouco mais de teatro, o outro que tinha trabalhado mais com artes visuais, entendeu? O outro que mesclava música e teatro, enfim, todas essas coisas, pichação, sei lá o que... (Santos, julho 2012)

Para Santos, chegar no final do ano, depois de já terem passado tantos professores de artes pelas turmas, foi difícil. As crianças já estavam desacreditadas de que algum professor ficaria na turma com elas. Santos teve que começar um novo trabalho com música praticamente no final do ano. Ele disse que a escola poderia ter tido uma organização melhor frente a esses problemas, porém ele também disse ter consciência de que a escola tem seus problemas e nem sempre é possível controlá-los.

Cláudio relatou situações semelhantes à de Santos:

[...] uma coisa que é ruim é quando você pega turmas muito grandes, por exemplo, que eu peguei [...]. Então dificulta o teu trabalho. Isso era uma queixa geral, não era só comigo, era com todos os professores. É que lá tinha uma política assim, a prefeitura tinha uma política de trazer quanto mais alunos pudesse pra rede municipal. Porque, daí, cada aluno é verba. É uma verba a mais que vem, sabe? Só que lá ocorria um problema que eu acho sério, que era de superlotação das escolas. Escolas abarrotadas de aluno. E isso dificulta o trabalho. [...] Porque... e pior ainda, tinha alunos que você não podia rodar. Uma coordenadora me disse: *mas professor, essas tuas notas aqui, não adianta. No final do ano você vai ter que passar esse aluno.* E isso tira até a tua autoridade na sala de aula. (Cláudio, junho 2012)

Cláudio, ao discorrer sobre o funcionamento da escola, destacou as condições de trabalho oferecidas pela escola aos profissionais.

É... você chega na escola, você tem o teu tempo, os teus horários X de dar aula. Você tem no primeiro período turma tal, segundo período turma tal. Você tem o período pra planejamento, que [na primeira escola] eu não tinha. Esse era o ponto ruim, porque eles me exploravam bastante, lá eles me exploravam. Lá, eu fui muito explorado. Aqui, não. Aqui, por exemplo, eu tenho 20 horas, mas na minha quinta-feira eu não preciso nem ir pra escola. Isso é muito bom. Lá, não; lá, eu não podia; lá, eu tinha que estar o tempo todo na escola, entendeu? Uma vez por semana eu podia sair meia hora antes. No dia do planejamento, tinha que ficar lá planejando. Só que aí, o que acontece? A escola não tem material, não tem computador, quero dizer, tem computador mas nunca funciona, aqueles computadores velhos cheio de vírus que não funcionam. E eu, pra planejar aula de música, eu uso muito computador, [uso] muito a internet. Então, no final de semana eu acabava tendo que ficar planejando a aula em casa. Então, o meu planejamento era no final de semana, e durante a semana eu tinha que ficar na escola. Esse era um ponto de descontentamento meu. Que, por lei, de 40 horas, eu deveria ter 8 horas de planejamento, só que aí eu tinha que cumprir aquilo na escola. (Cláudio, junho 2012)

A partir desses acontecimentos, Cláudio começou a perceber que não queria continuar com essa quantidade de horas de trabalho e comentou que é muito difícil os professores gostarem de ficar nas escolas nessas condições de trabalho.

Bem complicado. Eu acho que algumas coisas vão ter que ser revistas, rediscutidas, porque tem coisa que não funciona. [...] Vai acabar que o professor vai acabar saindo dali, sabe? Vai, por exemplo, fazer um outro concurso, vai fazer uma especialização, vai

seguir uma carreira acadêmica, vai pra um estúdio, vai pra uma banda. Porque eu acho meio difícil alguém ficar a vida toda num meio assim. (Cláudio, junho 2012)

Nesse sentido, outro aspecto que, para Cláudio, precisa ser revisto é a baixa remuneração dos professores, o que faz com que o magistério na educação básica seja a última opção de trabalho de muitos professores de música. A desvalorização do salário do professor vem sendo discutida há alguns anos no Brasil (ver, por exemplo, TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010). Nóvoa (2009, p. 4), a partir de David Labaree, explica que: "as práticas docentes são extremamente difíceis e complexas, mas, por vezes, alimenta-se publicamente a ideia de que ensinar é muito simples, contribuindo assim para um desprestígio da profissão". A partir desse desprestígio, temos também uma desvalorização salarial que, como observou Cláudio, tem implicações na escolha profissional dos formados em licenciatura em música.

Já o professor Judai teve impressões diferentes dos outros professores sobre o funcionamento da escola. Ele disse que já estava preparado para o que encontraria e conseguiu adaptar-se ao que a escola necessitava:

Pois é, eu sabia que isso ia acontecer. Na faculdade, na licenciatura nós fomos preparados... nós nos preparamos para este momento. Então, tu tem que respeitar o que já está sendo desenvolvido. Em toda escola, existem hierarquias, existem procedimentos, protocolos... burocracias. Todas essas questões eu sabia que eu ia encontrar, então, eu cheguei já preparado pra isso. Nesse sentido eu não tive problemas também, porque eu já fui sabendo que isso ia acontecer, eu consegui me adaptar de acordo com o que eles necessitavam. (Judai, julho 2012)

Cada professor lida de uma maneira com a estrutura organizacional da escola; cada um ressalta um aspecto do seu funcionamento, mas todos destacam a necessidade de conhecer normas, rotinas e procedimentos adotados pelas escolas, com os quais terão que lidar, de uma forma ou de outra.

4.3.2 Condições materiais

Além das normas, rotinas e procedimentos, vários professores destacaram as condições materiais das escolas. Os professores aprendentes falaram sobre recursos materiais em diferentes momentos das entrevistas, por isso, procurei

aqui trazer os relatos que se referem, mais especificamente, à reflexão sobre esse tema.

José relatou que na escola em que trabalha não conta com recursos materiais. Ele ressaltou que o fato de não ter instrumentos faz com que ele não possa tocar com os alunos em sala de aula.

Uma outra dificuldade, realmente, é a questão de você não... eu gostaria muito de tocar com eles, mas não tem instrumento pra todo mundo e eu não tenho coragem de pedir pra eles: *olha, vamos comprar uma flauta doce*. Eu sei que 10 reais vão fazer falta, então eu, às vezes, a língua fica... louca pra pedir, mas eu sei que, pra família deles, ou pras pessoas com quem eles vivem, 5 reais vão fazer diferença pra eles. E eu, infelizmente, não tenho uma grana pra poder estar investindo: *tá, olha, tá aqui, tá aqui o instrumento*. Por mais simples que seja, infelizmente, eu não... Se eu tivesse, com certeza, todo mundo já estaria soprando um monte. Eu também teria que aprender porque eu não sei tocar, mas estaria todo mundo soprando flauta por aí. Porque, atualmente, é o instrumento que eu tenho visto assim, é o mais em conta pra gente adquirir. (José, julho 2012)

Quando perguntei a Lorenzo quais as principais dificuldades ou desafios que enfrentou nas suas primeiras aulas como professor de música, ele falou claramente: "a falta de recursos". Lorenzo procurava realizar as aulas utilizando outros materiais e trabalhando com recursos que estavam à sua disposição. Porém, Lorenzo contou que, em função da falta de recursos, em alguns momentos nas aulas com as crianças menores, ele trabalhava a música indiretamente e não realizando práticas musicais. Os professores aprendentes percebiam, em alguns momentos, que a falta de instrumentos musicais também causava certo desânimo nos alunos que queriam ter mais prática musical em sala de aula. A falta de material e espaço físico adequado fez com que Lorenzo saísse de uma das escolas em que trabalhava.

[...] pra trabalhar música a dificuldade que a gente tem é de espaço, e de equipamentos. Ou seja, de instrumentos. A maioria das escolas não tem espaço, pelo menos não adequado. A primeira escola que eu fui era aqui [...]. Eu dava aula na sala de aula, não tinha instrumento nenhum, nenhum violão, nada, nada. Eu tinha que levar o meu, até aconteceu de um aluno pegar, eu virar as costas, pegar o violão e tocar o violão no chão. (risos) Então... mas foi legal. [...] Como na outra escola, apesar de ser mais longe, eu conseguia dar melhor as aulas, eu acabei migrando pra lá. (Lorenzo, julho 2012)

É possível perceber que as escolas de educação básica são diferentes também em relação às condições materiais disponíveis, o que, ao menos no caso relatado por Lorenzo, tem relação com a presença de professores de música na escola. Algumas escolas que já têm professores de música há mais tempo têm uma estrutura mais favorável à realização das aulas de música.

[...] Nessa outra [escola] tem sala de música. Já tem alguns instrumentos, tem uma estrutura. Não é uma sala apropriada pra música, mas foi uma conquista da professora que tem lá também. Da professora [...] que tem lá, foi uma conquista dela. (Lorenzo, julho 2012)

Mesmo tendo mais instrumentos nessa outra escola, Lorenzo nem sempre consegue utilizá-los:

Então, eu utilizo da melhor forma que eu posso, mas a mesma história também. A escola é dos dois lados de uma guia, dois lados de uma rua; os menores são de um lado e os maiores são de outro. E a sala de música é do lado dos maiores. Então, se eu quiser trazer os menores pra sala de música, eu tenho que atravessar uma via pública pra trazer 30 crianças e, depois, atravessar de volta, pra ficar um período. Então, eu não levo, não rende, entendeu? Então acabo dando a minha aula na sala de aula. E pros maiores, sim, eu consigo utilizar, trabalhar instrumentos, ritmo... tem a questão audiovisual também, tem outros recursos que eu posso utilizar ali. (Lorenzo, julho 2012)

Os problemas logísticos do espaço disponível são visíveis e momentaneamente sem solução, mas Lorenzo, ainda assim, procura aproveitar todos os recursos que tem à disposição na escola. Ele ainda destacou que “nessa escola tem mais recursos, eu consigo trabalhar de forma mais prática. Eu consigo trabalhar improvisação rítmica, com instrumentos” (Lorenzo, julho 2012).

José também considera que sua escola não tem os requisitos básicos para a aula de música. Contudo, ele ressaltou que os professores de música das escolas devem, junto com os diretores, compreender o que é necessário e o que é possível fazer dentro da escola para ter um espaço melhor. Para ele, a inserção efetiva da música nas escolas, referindo-se à implementação da Lei nº 11.769/2008, depende, também de condições físicas e materiais adequadas.

E é assim, a escola já tem consciência que é o ensino da música, já tá tranquilo. As pessoas têm noção que tem que ter, porque é uma lei. Talvez não se tenha... o que acontece é uma questão da gente, nós professores, juntos com a própria escola, entender que o ensino de música necessita de alguns requisitos, como salas adequadas, instrumentos e também a própria escola entender que, nesse processo, às vezes, você vai tocar, e isso vai gerar ruído e isso, às vezes, pode atrapalhar o andamento das outras turmas se eu não tiver um sala adequada, específica. Então, é nesse ponto também a inserção, eu vejo que ela carece desses pontos aí. Se entende que é o professor de artes, o professor de música, o novo colega. Nesse ponto, tudo tranquilo. Agora, realmente, a inserção da música como disciplina, que ela possa ser feita da melhor forma, que ela possa atingir um potencial, ou atingir um estado adequado, digamos assim, de ensino, isso ainda tá longe, né? (José, julho 2012)

Os professores aprendentes sabem que as escolas têm dificuldades e limites quanto à disponibilização de espaço e de materiais, por isso querem

buscar construir e consolidar a presença do ensino de música nas escolas. Eles assumem a responsabilidade de contribuir para a melhoria das condições materiais, mas também precisam aprender como funciona essa busca por melhorias, como exemplifica o depoimento de Tiago:

Agora eu estou batalhando pra que a escola tenha uma sala de música. Porque a direção, ela tem muito boa vontade nesse aspecto, mas eu vejo que ainda é meio que inviável, porque faltam salas na escola, na que eu estou agora [...]. Então a gente sabe que tem limites, né? Se a gente quer ter instrumentos, as verbas, elas são limitadas. Tem uma burocracia, tem que fazer o pedido e leva, sei lá, dois, três meses pra chegar os instrumentos. Por exemplo, eu pedi no final do ano e chegaram agora os instrumentos que eu pedi. Estamos na metade do ano. E todo o ano passado eu trabalhei sem instrumentos, a gente fez outros trabalhos só com elementos da sala de aula, com o que os alunos traziam e o que eu levava. Então, tudo isso faz com que a gente precise ter bastante criatividade e inventar coisas. Então é isso. (Tiago, julho 2012)

A partir da fala de Tiago é possível perceber que a falta de recursos e espaço físico não é um problema exclusivo da música. Sua escola, de modo geral, parece sofrer com a falta de diversos materiais.

O professor Santos refletiu sobre o fato de não ter, na escola de educação básica, os recursos que teria para trabalhar numa escola específica de música, mas também contou como lida com isso.

Tu está em sala de aula, dessa maneira, com [...] pessoas que tu não tem lá os recursos que tu tem, por exemplo, numa escola em que o aluno está ali voltado para esse aprendizado específico e com um interesse totalmente diferenciado. [...] Aí, qual é o melhor instrumento que existe? Qual é o único instrumento efetivamente que nós temos a mão o tempo todo? O corpo. (Santos, julho 2012)

José também sente falta de ter mais recursos materiais na escola, mas, desde as primeiras aulas, procura utilizar o que ele tem a disposição.

Eu tento sempre trazer... assim... no sentido que a gente possa estar usando os recursos, que, às vezes, são poucos, né? Agente tem um teclado, então eu tento que seja prático. No ano passado, eu lembro que as primeiras entradas que eu fiz, eu trouxe copos, pra gente fazer jogos rítmicos. (José, julho 2012)

O jogo de copos foi um dos caminhos que o professor José encontrou para trabalhar a música na prática. Já o professor Tiago, contou que "privilegiou bastante" o canto, a "execução de ritmos, da pulsação", a composição "com alguns elementos que tem dentro da sala de aula: classe, caderno, e tudo que pudesse fazer algum som".

João procurou utilizar diferentes recursos como quadro, folhas e instrumento musical. Ele utilizava apenas um instrumento musical que fazia com que cada um tocasse individualmente. Para João, seria importante ter mais instrumentos e mais recursos, mas procurou desenvolver sua aula com o que ele tinha em mãos. Fazia atividades concomitantes para poder escutar cada um tocando o instrumento musical; enquanto uns terminavam as atividades do quadro e das folhas, outros tocavam o instrumento individualmente com orientação do professor.

Os professores aprendentes passam a assumir suas responsabilidades, percebem as lacunas da escola e, assim, procuram seu jeito de lidar com as condições materiais da escola. A partir de Josso (2010a), entendo que aprender a lidar com as condições materiais da escola é uma experiência que contribui na construção da docência. Os professores tornam essas experiências formadoras na medida em que procuram investir essas vivências de uma reflexão sobre o que foi aprendido, procurando pensar sobre como lidarão com as condições materiais e organizacionais da escola e o que farão nas próximas aulas.

4.4 ASSUMIR SUAS RESPONSABILIDADES COMO PROFESSOR

Os professores aprendentes já conheciam a escola – como alunos que passaram pelo processo de escolarização e como estagiários do curso de licenciatura, mas, como professores concursados, precisam conhecer a escola de uma nova perspectiva: suas rotinas e normas organizacionais, suas condições materiais, seus alunos. Mais que isso, eles precisam assumir suas responsabilidades na escola de educação básica e reconhecer que não são mais alunos, nem estagiários, mas, sim, professores de música. Nesse sentido, García diz que:

A transição de aluno a professor se encontra marcada pelo crescente reconhecimento de um novo papel institucional e pela interação complexa entre perspectivas, crenças e práticas distintas e, por vezes, conflitantes, com implicações de (trans)formação da identidade profissional. Fatores de natureza biográfica e contextual convergem para criar uma dinâmica de construção identitária. (GARCÍA, 2008, p.59-60 – tradução minha)³

³ No original: La transición de alumno a profesor se encuentra marcada por el reconocimiento creciente de un nuevo papel institucional y por la interacción compleja entre perspectivas,

Reconhecer e conhecer o contexto e os colegas de trabalho não é o mais difícil para os professores aprendentes, talvez por já terem conhecimento do espaço escolar do momento em que foram estagiários ou mesmo alunos. Porém, agora eles passam por um momento de conscientizar-se do papel docente e buscar conseguir cumpri-lo.

João deixa mais transparente esse sentimento de mudança de papel. Ele contou como a escola lidou com ele nos primeiros momentos, que não deram-lhe uma atenção especial e simplesmente determinaram as atividades que ele teria que fazer. E então ele reflete:

Foi assim: na verdade, eu acho que a escola pegou e: *olha... aqui são as aulas que tu dá, a sala é essa, vai, te vira*. Sabe? Eu não me senti muito... Bom, bem ou mal é um cara, não é um estagiário, é um cara, digamos entre aspas, que passou no concurso. É formado então, né? Tudo bem, mas... Daí me disseram que eu fui bem até, porque os professores, no início, lá, saem chorando da sala de aula. Saem apavorados chorando. Eu, não. Comigo não aconteceu isso (risos). (João, julho 2012)

Os professores aprendentes, conforme a fala de João, passam por esse momento de impacto, em que precisam reconhecer o seu novo papel como profissional na escola de educação básica. João reconhece que passou no concurso, é um professor formado no ensino superior, está se inserindo como profissional na categoria docente; porém, parece ser mais difícil perceber que, como profissional, o professor não tem mais o acompanhamento de algum tutor ou alguém que lhe auxilie na sua atuação como docente.

João, quando perguntei o que foi fácil quando ele iniciou a docência de música na educação básica, respondeu: "Foi fácil... Ah, eu acho que nada foi fácil. (risos) Acho que... Deixa eu ver... fácil... deixa eu tentar pensar em alguma coisa... Nada foi fácil (risos)".

José, em resposta à mesma pergunta que fiz a João, relatou: "Então... talvez o que foi fácil foi essa questão da acolhida dos outros colegas, e se enturmar com os próprios professores e tentar caminhar junto, pra um caminho... Em sala de aula tem sido difícil".

Para os professores aprendentes, assumir suas responsabilidades como professor de música e tomar consciência do seu papel na escola faz parte da

creencias y prácticas distintas y, a veces, conflictivas, con implicaciones de (trans)formación de la identidad profesional. Factores de naturaleza biográfica y contextual convergen para crear una dinámica de construcción identitaria. (GARCÍA, 2008, p.59-60)

inserção e adaptação na chegada à escola. José narrou o seguinte sobre esses momentos:

A questão da pontualidade... a questão da pontualidade é até interessante, porque, em outros compromissos, eu acabava me atrasando e aqui, como eu tenho que me locomover – são 44km da minha casa até aqui, e eu pego a BR116 –, então eu tenho que cuidar muito o horário. E até, desses meses todos que eu vim, esse ano eu tive um atraso, que foi hoje, porque aconteceu um acidente. Então é legal, pra minha disciplina, essa questão do horário, que tem que ter isso, tem que ter pra poder dar o exemplo pros alunos, né? O professor tem que chegar no horário pro aluno perceber que o professor também tem que chegar no horário. A questão de sair também... Bateu é a hora que vocês vão embora, não tem que liberar 5, 10 minutos antes. É horário, é a mesma coisa. Você chega ao banco, e o banco fecha às 4 da tarde, 4 e 1 [16h01] você não vai entrar, e não vai pagar a tua conta e vai pagar juros. Então essa noção é superimportante você ter com você mesmo e demonstrar pros alunos. (José, julho 2012)

Tomar consciência de que não é mais aluno da escola e nem da universidade é um processo importante para os professores aprendentes; é o movimento do vir a ser professor, a tomada de consciência do seu papel naquele espaço, tomada de consciência das suas responsabilidades na profissão. Além disso, José passou a querer dar o exemplo aos alunos, exemplo que os professores assumem como compromisso junto à profissão.

Para García:

A inserção profissional no ensino, como já vimos comentando, é o período de tempo que abrange os primeiros anos, nos quais os professores têm de realizar a transição de estudantes para professores. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal. É este o conceito de inserção que assume Vonk, autor holandês com uma década de pesquisas centradas neste âmbito: "definimos a inserção como a transição desde professor em formação até um profissional autônomo. A inserção se pode entender melhor como uma parte de um contínuo no processo de desenvolvimento profissional dos professores" (1996, p.115). (GARCÍA, 2008, p. 14 – tradução minha)⁴

A inserção dos professores aprendentes na escola é condição para a aprendizagem da docência. A partir da inserção na prática escolar, os

⁴ No original: La inserción profesional en la enseñanza, como venimos comentando, es el periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a docentes. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal. Es éste el concepto de inserción que asume Vonk, autor holandés con una década de investigaciones centradas en éste ámbito: «definimos la inserción como la transición desde profesor en formación hasta un profesional autónomo. La inserción se puede entender mejor como una parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores» (1996, p. 115). (GARCÍA, 2008, p.14)

aprendentes começam o trabalho de reconhecer-se como professor, reconhecer-se como profissional. O reconhecimento não está pautado somente na inserção, porém, é a partir da inserção que o aprendente passa a vivenciar a docência de música na educação básica e a construir suas experiências formadoras.

A literatura sobre os professores iniciantes afirma que o início da profissão tem muitas dificuldades. Os professores aprendentes de música ainda contaram que são tantas dificuldades iniciais que “desanimam a ponto de querer desistir”. Tendo em vista essas dificuldades, Lorenzo ainda contou que os alunos e a instituição desafiam os professores constantemente.

Então eu acho que é um aprendizado constante, eles nos desafiam sempre, os alunos, a instituição, né? E é um público bem diferenciado. Eu lembro que, logo que eu comecei, eu senti um choque bem grande. Porque eu imaginava que ia ser uma coisa e a realidade no município... é bem diferente. (Lorenzo, julho 2012)

Para Lorenzo, a grande surpresa do início da docência foi a desconstrução da imagem que tinha da escola e dos alunos. Como contou, ele imaginava outra realidade e, por isso, sentiu-se desafiado com o que encontrou. João também disse estar frente a desafios constantes, porém, ele percebeu que, com o tempo, começa a entender como tudo funciona:

E eu me lembro que, no primeiro dia, eu dei quatro períodos, quatro blocos, que a gente chama. Depois também, no segundo, quis organizar a turma em roda, algo que eu não faço mais, não deu certo. No terceiro eu já tava exausto. E a gente chega num nível de estresse psicológico, muito pesado às vezes. A ponto de enlouquecer. E, depois, a gente vai lidando melhor com as situações. Vai entendendo como as coisas funcionam, vai buscando ferramentas, conversa com as pessoas. (João, julho 2012)

Os professores iniciantes na escola contam ter passado por vários momentos de dúvidas, estresse e cansaço. Foram muitas situações que narraram referentes às dificuldades enfrentadas no início de sua atuação na escola. Porém, como sinaliza a narrativa de João, é necessário tempo para aprender. A aprendizagem é um processo contínuo.

O professor Tiago contou que suas dificuldades principais estão no processo de entender que precisa “aprender com o trabalho”, a dificuldade maior “é ter que ir aprendendo dentro do próprio trabalho, testando coisas, pesquisando”.

De não ter tido assim uma bagagem anterior, mas, não sei, todos os professores dizem isto: *ah, tu vai aprender trabalhando na sala de aula*. Isso é uma fala meio geral que eu

escuto. Mesmo o professor de outras matérias, que é onde a coisa já é mais definida, já entram, acredito, mais preparados. Mas, é isso, eu acho. (Tiago, julho 2012)

O começo da docência não foi fácil para quase todos os professores aprendentes. Contudo, José sugere que o aprendente só passa a ter consciência do que é ser professor quando está atuando.

Porque uma coisa é você lá na graduação, outra coisa é você aqui na escola. É bem diferente. Então as ilusões, os paradigmas, eles, possivelmente, vão se alterar, mas, se você não se propuser a fazer isso, a dar aula na escola regular, você não tem como saber. Então... eu indicaria que... experimente! Vá dar aula, vá conhecer essas realidades. Conhecer uma realidade de uma escola pública, ou uma escola privada que tem outras peculiaridades, né? São públicos diferentes. Mas é importante que a gente tenha essa experiência, que, no mínimo, é uma experiência de vida, eu acho. Antes de ser uma experiência de docente, é uma experiência de vida. (José, julho 2012)

É possível, com Nóvoa (2009), complementar a narrativa de José compreendendo o processo de transição e de reconhecer-se como profissional.

Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente. (NÓVOA, 2009, p.6)

A partir de Nóvoa (2009), percebo que a inserção na carreira docente e no contexto de trabalho é um momento delicado. Os professores ainda estão em transição da visão que tinham como alunos da escola e do curso de licenciatura, para a visão que devem começar a ter como professores de música.

A formação acadêmica faz parte da construção da docência, mas é na prática que o professor vai sentir e perceber como realmente é a profissão, vai sentir o cansaço, o estresse, as dúvidas, o prazer e as alegrias. "É inegável que a investigação científica em educação tem uma missão indispensável a cumprir, mas a formação de um professor encerra uma complexidade que só se obtém a partir da integração numa cultura profissional" (NÓVOA, 2009, p.6), a partir da prática em sala de aula, do aprender o saber-fazer.

5. APRENDER O SABER-FAZER: ENSINAR

Os professores aprendentes percebem que não são mais alunos e nem estagiários na escola de educação básica, portanto, sinalizam reconhecer suas responsabilidades na escola, sendo a principal delas ensinar. Eles buscam aprender o saber-fazer cada um com o seu jeito.

Josso, referindo-se à dialética do conhecido/desconhecido, auxiliou-me na compreensão da adaptação necessária para administrar o que é novo ou desconhecido.

[...] a relação entre o processo de aprendizagem e o processo de conhecimento permite atualizar ao mesmo tempo os recursos e as resistências afetivo-cognitivas em torno da dialética conhecido/desconhecido. Em particular, as dificuldades de reajustes epistemológicos e pragmáticos necessários para a nova aprendizagem, pois ela obriga, por um lado, a desaprender o que tinha sido precedentemente integrado e, por outro, a recompor uma coerência existencial. (JOSSO, 2010a p.108-109)

Parece que os professores aprendentes, como segurança, recorrem, inicialmente, às experiências anteriores na docência para desenvolver suas aulas. Percebem, porém, que é preciso reconstruir e reconfigurar essas experiências, fazendo a transição à escola de educação básica. A partir desse movimento, é possível compreender um pouco das dificuldades, da frustração e da insegurança que acompanham os professores aprendentes na inserção na educação básica. É possível, também, perceber que buscam ajuda para conseguir desenvolver as aulas e aprender o que fazer nas aulas de música e como fazê-lo.

5.1 EXPERIÊNCIAS ANTERIORES NA DOCÊNCIA

Preocupados em construir seu saber-fazer, os professores buscam referências nas suas experiências anteriores. Além de alunos e estagiários, também já foram professores e é a essas experiências anteriores que eles recorrem para aprender o saber-fazer.

Os professores aprendentes narraram, em vários momentos, experiências anteriores à sua inserção na escola de educação básica como professores concursados, que carregam consigo para a escola de educação básica.

Durante a entrevista com Jorge, pedi que contasse como foi o seu começo na docência na escola de educação básica. Jorge contou:

[...] ela (uma professora) falou assim: *olha, vai sair concurso pra prefeitura, vocês deviam fazer*. Daí eu: *concurso pra prefeitura?* Me deu aquele medo já, porque sala de aula dá um medo, é natural. E aí eu: *tá bom*. Daí, passaram alguns meses, daí veio o concurso e daí eu: *ah, vou fazer e tal*. E foi assim na verdade, foi por ter feito o concurso que eu entrei em sala de aula regular. [...] E outubro, dia 20 de outubro de 2009, eu comecei lá, entrei nas turmas e... o que eu tinha tido de experiência, [foi] um estágio curto de quatro aulas nas aulas de uma professora. E, como estagiário de outra professora que eu fui na época, eu tive a realidade de oficina, eu dei aula na escola com turma pequena e tal, que foi tribom, porque eu aprendi a ser oficina, eu aprendi a... Em parte, eu reproduzi um pouco o jeito que eu ganhei das minhas primeiras aulas de violão do colégio, que era uma coisa de grupo, uma aula em grupo, como se fosse oficina. Mas alterando algumas coisas, mas foi bem bom mesmo. (Jorge, junho 2012)

Jorge diz que "é natural ter medo", porque é algo novo para ele. Enfrentar o desconhecido, ou, no caso dele, a escola que é conhecida de uma forma diferente, é algo que desperta medo. Para enfrentar o ainda desconhecido, Jorge revive as experiências anteriores e, inicialmente, embasa sua atuação na reprodução da experiência que teve durante o estágio do curso de licenciatura em música. Ele também recorre a um princípio que construiu durante a licenciatura.

[...] tem uma coisa que fica sempre na minha cabeça, que é a seguinte, que isso eu aprendi [...] lá na coisa da faculdade, que é que a aula de música tem que sempre ter música. Que vem lá do Swanwick, da metodologia prática, que é execução, criação e apreciação. Tem que ter uma das três atividades práticas, eu não abro mão disso. Ou a gente vai escutar música, e não é só botar o rádio e tchau. Aí é escutar. (Jorge, junho 2012)

A licenciatura em música, para Jorge, proporcionou a construção de uma base de conhecimentos muito importante para a sua prática como professor. A partir da licenciatura, Jorge se lembra de outras influências de experiências anteriores que teve na construção do seu jeito de ser professor, experiências nas quais consegue buscar apoio, informações e referências para conduzir suas aulas de música.

[...] Volta e meia eu me lembro da referência de ter aula de música da Tia Zenia, que era minha professora quando eu tinha, sei lá, era da 2ª série, quando estudava na 2ª série.

Que a gente cantava, eu me lembro que ela tinha uma sala grande e aí botava a gente pra brincar, aí brincava de barraca, de não sei o que, acho que também tinha uma questão de daqui a pouco as crianças cansam e daí tu: ah, vamos brincar. E eu me lembro da gente aprendendo o hino nacional brasileiro, e as... o jeito que ela estava nos ensinando. Então, volta e meia, eu me lembro disso como uma imagem mental, e até uma imagem mental calma, pra pensar numa coisa boa e tentar transportar. (Jorge, junho 2012)

As lembranças das aulas de música quando aluno da escola regular, hoje, inspiram Jorge a conduzir seu trabalho como professor e a pensar como pode torná-lo significativo para seus alunos. Segundo Flores (2008), as experiências mais relevantes na escola estão intimamente relacionadas com os professores que se destacaram, e inclusive esses professores, muitas vezes, influenciam o aluno (futuro professor) na escolha da profissão. O que os alunos guardam como lembrança dos antigos professores refere-se, principalmente, à maneira como os professores atuam, ou seja, o modo como os professores atuam tem mais impacto nos alunos do que o que eles ensinam.

José também lembrou de suas vivências como aluno e de como utiliza essas referências em sala de aula como professor. Para ele, o modo como aprendeu música é o que o orienta na construção de suas aulas com as crianças e na sua maneira de pensar a aula de música.

Aprender música de uma forma prática, porque aí é uma coisa que eu acho que tem que ser prática, porque foi assim que eu aprendi e eu, posso estar errado, mas eu creio que a aquisição do aprendizado da música, pra mim, é como a aquisição da linguagem. A criança fala, você não dá um livro pra criança, ela vai, sem os códigos os livros não são nada. Mesma coisa com a música. Eu aprendi música assim, foi tocando, foi experimentando e vejo que o aprendizado pode ser assim, experimentando, tocando e depois também pode ver a parte teórica dos signos, dos símbolos. Mas você tem que experimentar. (José, julho 2012)

A construção da docência de música na educação básica, para José, está pautada, fundamentalmente, nas suas experiências anteriores. A imagem de professor que acompanhou José em grande parte de sua vida foi a de professor de instrumento, principalmente em aulas particulares e individuais. José contou que a sua "história com a educação sempre foi no ensino particular de acordeão". Ele começou muito cedo a dar aulas atendendo alunos particulares na sua residência. Chegando na escola, José precisou reconstruir sua ideia de professor, mas, ainda assim, carrega as experiências de ensino de instrumento para a atuação como professor da escola regular.

O professor Judai também contou sobre o seu início na docência de música que foi, também, com o ensino de instrumento.

Bah, essa é uma longa história. Eu [então com 32 anos] já trabalho com docência desde os meus 18 anos, em aulas particulares e em coro. Eu tive uma formação em conservatório de música, que precedeu a minha formação acadêmica, e essa formação já me proporcionou, já me possibilitou a dar aula em escolas de música e aulas particulares. E eu me espelhei muito nos meus mestres, nas pessoas de que eu fui o pupilo, pessoas que eu aprendi com eles. Então, na verdade, e claro... eu fui me adaptando a cada experiência que eu fui vivendo. Na verdade, eu sempre fui professor desde que eu me lembro. (Judai, julho 2012)

A narrativa de Judai indica que ele recorre às suas experiências anteriores para embasar suas aulas de música na educação básica. Ao referenciar suas vivências como aluno e professor, pude perceber que, para Judai, foi muito presente a formação em conservatório e, conforme ele diz, parece que carrega para sua atuação, principalmente, o modo de atuação de seus antigos professores (ver Flores, 2008). Sobre como aprendeu a ser professor ele responde:

Basicamente com os meus mestres. Eu tive grandes mestres na minha vida de música, e mesmo aqueles que eu não me identifiquei com a didática, eu aprendi alguma coisa pra... evitar certas formas de abordagem e desenvolver as minhas. (Judai, julho 2012)

O professor Tiago contou que carrega a experiência de dar aula de instrumento para a educação básica, bem como a influência do seu trabalho em um projeto social. Assim como José, Tiago, a partir da narrativa, pareceu perceber o que o fez tornar-se professor, bem como o que está levando-o a aprender a ser professor (o que ocorre continuamente). Pelo que Tiago conta, o trabalho nesse projeto social também o influenciou na escolha de cursar licenciatura em música.

Tiago disse que o trabalho em projeto social "moldou" o que ele é "como professor hoje". "Porque ele [o projeto social] era um trabalho que [...] precisava estar todo dia com muita sensibilidade conversando com os alunos, bolando formas de trabalhar um tema", e, para Tiago, a base das experiências ajudou na construção da sua "personalidade como professor".

Para Tiago, o projeto social tem alguns procedimentos e vivências bem diferentes das que encontra na escola, porém, ele ressaltou que essa vivência proporcionou a ideia de ter vínculo com as crianças e compreender a realidade do aluno.

[...] essa experiência em projetos sociais é bem importante, porque, mesmo tendo essa diferença de eu sempre, nos projetos, ter turmas pequenas e ter um foco bem... por exemplo, tem o projeto que eu tenho a oficina de violão, tem o foco ali. A gurizada vai sabendo que lá é oficina de violão e pronto. Já na sala de aula, não, é diferente. Mas mesmo com essa diferença, o projeto social, com ele, eu me acostumei a conversar, a ter o vínculo com crianças e adolescentes que estão em situação de vulnerabilidade social, que é a realidade em, sei lá quanto, mas eu acho que em 90% das escolas municipais, dos alunos das escolas municipais, sabe? Ah 90, não sei se são 90, eu não sei, é uma questão de estatística, mas é boa parte. Então, trabalhos em projetos sociais ajudam bastante. [...] E daí ele consiste em tu trabalhar aquele conteúdo, mas o conteúdo não é a finalidade principal, que, através daquele conteúdo, tu vai trabalhar questões humanas. (Tiago, julho 2012)

As experiências que Tiago revisita para pensar a sua prática em sala de aula, além do trabalho no projeto social, são as aulas que ministrava como professor de instrumento musical. Para Tiago, as suas experiências com aula de instrumento são muito importantes e influentes na sua didática como professor da escola de educação básica.

É... bom, eu comecei dando aulas de instrumentos, de violão e depois de guitarra, mais ou menos na mesma época em que eu tava entrando na graduação. Porque eu já tocava, daí eu sempre gostei de ensinar, de fazer esse trabalho e até de escrever material didático. Essa é uma coisa que... A forma como eu estudo o instrumento, ela já é uma forma onde que eu tento sistematizar as coisas, sabe? Uma coisa que eu gosto e sempre gostei, a parte didática. E eu tenho muito mais experiência e facilidade em dar aula de instrumento. (Tiago, julho 2012)

Lorenzo começou trabalhando com aulas de canto. Ele cantou em grupos corais, trabalhou com ensino de violão e depois começou o curso de licenciatura em música. Ele contou que retoma na prática muitas de suas vivências anteriores, mas comenta que as experiências que teve no curso de licenciatura poderiam ter lhe dado bases mais concretas para a chegada em sala de aula, para conseguir conectar melhor o que estudou no curso superior com o que encontra na prática.

Assim como Lorenzo, João comenta que as suas vivências de estágio do curso de licenciatura com oficinas de instrumento em grupo foram "distantes da realidade" que ele encontra na escola de educação básica. Ele remete-se a experiências anteriores, baseia-se em vivências que teve nas aulas de instrumento, mas essas não parecem suficientes, já que as turmas e o formato da aula são muito diferentes.

O professor Santos teve diversas vivências com o ensino antes de vir a ser professor de música da educação básica. Ele teve contato com outras áreas do conhecimento, trabalhou com ensino particular, com oficinas de canções e

também desenvolve outras atividades musicais. Para ele, parece que o mais importante para aprender a ser professor é ser músico.

[...] tudo passa pela minha experiência musical. Eu fui músico, a minha formação musical... 6 anos de idade eu comecei a trabalhar com música, eu fui baterista dos 6 a 12 anos, dos 12 aos 14 eu fui flautista, a partir dos 14 anos eu passei a trabalhar com o violão, que é o meu instrumento de trabalho efetivo. Eu gosto, continuo tocando flauta, flauta doce principalmente, o que mais gosto. E, em relação a bateria, toda aquela parte de... uma independência corporal, de tu ter essa, de poder pensar a rítmica no corpo, tendo a independência de pé, mão, tudo isso. Isso tudo me facilitou muito pra eu poder pensar esse tipo de didática. Isso me auxiliou muito mas pela minha experiência de vida. (Santos, julho 2012)

Para Santos, sua formação como músico exerce grande influência na sua atuação como professor. Ele contou que a sua atuação em sala de aula com percussão corporal e ritmo parte da sua vivência como baterista.

Assim como com outros professores, a experiência como professor de instrumento musical é importante para a atuação de Cláudio como professor da educação básica.

[...] eu dava muita aula particular [...] foi aí que eu acho que eu aprendi a ser professor. Dando aula particular, sabe? Que, mesmo dando aula particular, você tem que ter flexibilidade. Vem o aluno que quer tocar uma música do Zezé Di Camargo e Luciano, que você tem que ensinar porque você perde o aluno. [...] Eu entrei nesse meio porque alguém um dia disse: *ah, estão precisando de um professor de música lá num lugar tal.* Daí me indicaram e entrei em contato. Comecei por uma necessidade de ter que ganhar uma grana, pra essa necessidade. Que muita gente sobrevive dando aula, né? Você pode ver [...] o pessoal está sempre dando aula pra cá e pra lá. Ou dá aula particular, numa prefeitura, ou dá pra um aluno particular em casa, ou começa a reger um coral, ou os mais diversos, eu acho. Foi daí, eu acho que o aprendizado foi aí. (Cláudio, junho 2012)

Cláudio destaca a importância de ter a vivência musical. Ele entende que o professor precisa ter experiências fora da escola e fora do curso de licenciatura para poder ter uma ampla opção de vivências a serem revisitadas durante o ensino na educação básica.

Outra coisa que ajudou muito pra mim foi o fato de o meu instrumento ser o violão. O violão é uma coisa... Outros instrumentos eu acho que teriam mais dificuldade. É problemático, eu acho. Isso também é um problema. O violão é mais aquela coisa, senta e toca, faz rodinha e canta, acompanha lá e vai, é uma beleza, vai. Mas outros instrumentos acho que têm mais problemas pra isso. É, isso aí. [...] E eu acho que a universidade tem que sair a campo, conversar com quem toca na noite. Você tem que sair pra noite, tem que dar aula, você tem que ir [...] Você tem que ter essa vivência musical de participar de, sei lá... grupo de choro, banda de rock, quanto mais você tiver essa coisa, mais fácil vai ser pra trabalhar em escola, se teu objetivo é trabalhar em escola, sabe? Se você é muito acadêmico, você vai ter muita dificuldade. (Cláudio, junho 2012)

Para Cláudio, o fato de trabalhar já durante a graduação e antes de entrar na escola de educação básica fez com que ele desenvolvesse habilidades que são importantes também no ensino de música na educação básica.

A aprendizagem da docência narrada pelos professores aprendentes está ilustrada, principalmente, por meio de vivências – que tornam-se experiências quando narradas reflexivamente (ver Josso 2010a) – anteriores à docência na educação básica. Os professores aprendentes retomam suas vivências para construir e pensar a aula de música na escola de educação básica. Para Josso:

São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro. E essa história me apresenta ao outro em formas socioculturais, em representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade. (JOSSO, 2010a, p. 37)

Por meio das narrativas, os professores aprendentes contam suas vivências e, principalmente, a aprendizagem construída a partir delas. A aprendizagem da docência, para esses professores, está ligada aos fatos e às situações que os conduzem ao aprender o saber-fazer, o qual ocorre através das experiências vivenciadas. Para Josso:

Os contos e as histórias da nossa infância são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida. As experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experencialmente nas circunstâncias da vida. (JOSSO, 2010a, p. 40)

As experiências revisitadas, a partir das narrativas, são importantes, mas não suficientes. Elas precisam ser transformadas em função das características do novo espaço de atuação profissional dos professores.

5.2 RECONFIGURAR E RECONSTRUIR EXPERIÊNCIAS

Os professores aprendentes narraram experiências anteriores que tiveram em diferentes espaços e como levam essas para dentro da sala de aula. Porém,

como o espaço de atuação é outro, percebem que é preciso reconfigurar e reconstruir essas experiências.

Santos demonstrou estar consciente das diferenças de uma escola específica de música para uma escola de educação básica. Ele percebe a diferença de formato de aula e das turmas e a diferença de trabalho nesses dois contextos, por isso sabe que as aulas serão diferentes e que terá que reconfigurar suas experiências anteriores para atuar na educação básica.

Bom... O que é que acontece? As minhas experiências anteriores, tanto no Projeto Alfa quanto trabalhando em instituições de ensino voltadas especificamente pro ensino de música, me davam uma referência muito tranquila, sabe? No sentido de que uma coisa é tu trabalhar com o ensino de música com público que está com interesse totalmente voltado pra esse aprendizado. Por exemplo, na [escola de música em que eu trabalhei] ou até mesmo quando eu trabalhei como oficina de música na prefeitura, eu tinha turmas, no máximo, de 10, 15 alunos. Na escola de música eu tinha um, dois alunos por hora, hora/aula. Ali no projeto Alfa eram 12, 13, no máximo, por turma. Agora, na escola, eu tenho 23 alunos em sala de aula, 23 a 25. Então tu imagina: tu tá com 23, 25 crianças nessa faixa etária que não tem noção nenhuma do que é o ensino de música [...] (Santos, julho 2012)

Santos narrou um dos momentos de transição e a sua conscientização sobre as mudanças decorrentes do novo contexto, com uma realidade diferente em termos de alunos, interesses e funcionamento. Nesse recorte Santos relatou algumas dificuldades de lidar com situações características da escola e do funcionamento do sistema:

Pelo fato de estar trabalhando com o aluno nessas situações, nessas condições, por exemplo, no Projeto Alfa eu tinha toda uma condição, espaços, instrumentos, tudo isso à disposição pra um grupo de 13, 12, 13 alunos. Numa sala de aula tu tem 20 e poucos alunos, e tu tá chegando exatamente nesse contexto final, praticamente final de ano, sendo o quarto professor da disciplina pra eles, que, na cabeça deles, é artes. [...] Porque eu peguei o bonde andando, quando eu entrei já tinham passado três professores antes de mim. Então tinha uma... essa era uma situação problemática, porque... o aluno, esse aluno, eu imagino que o aluno, de modo geral, acaba se sentindo assim, mas o aluno, esse aluno de periferia, dessa clientela, ele se coloca num nível de rejeição muito grande, ele entende que ninguém gosta dele. Ele começa a ler as coisas dessa maneira. Ele projeta isso, cada um que chega ali: *bah! Mais um que vem aqui pra daqui a pouco não aguentar e ir embora e porque ele não gosta de nós. Ninguém quer ficar com a gente.* Na cabeça desse aluno isso vai rolar direto. Então tem que contornar, como administrar isso. Quando eu entrei, a primeira coisa que eles me perguntaram foi: *quanto tempo tu vai ficar professor?* E eu: *como assim, quanto tempo vai ficar?* Ah, todos, ninguém fica com nós, ninguém aguenta muito tempo aqui com nós, ninguém quer ficar com nós. (Santos, julho 2012)

Ele contou que sua grande dificuldade foi lidar com essa situação nova, especialmente, com a diferença de interesses e objetivos dos alunos e com a infraestrutura da escola.

[...] O aluno da escola, ele nem sempre tem esse... ele até gosta de música, mas a relação dele com a música não é a mesma, por exemplo, que a relação de alguém que queira aprofundar o conhecimento musical. Então... esse foi o maior desafio, como lidar com isso, como lidar com essa realidade, com esse nível de demanda totalmente diferente... e de interesses, né? Isso logo foi uma experiência totalmente nova. E com poucos recursos. Uma escola, dificilmente... aliás, eu vou te dizer: eu não acho que o recurso, até questiono um pouco isso, ele ajuda assim, assado, mas não adianta tu ter um monte de instrumento na tua mão se tu não tem essas questões anteriores bem preocupantes com o aluno, sabe? (Santos, julho 2012)

Cláudio também percebeu a diferença dos contextos da escola de educação básica e de onde ocorreram as experiências anteriores. Ele enfatizou também o tamanho das turmas da escola de educação básica. Ele contou que tinha consciência de que não seria possível trabalhar do mesmo modo que trabalhava em outros contextos, ele sabia que teria que pensar e agir de outro modo.

Porque trabalhar com adolescente é complicadíssimo. É terrível. É uma coisa que eu acho, olha, que não vai funcionar muito bem. Porque lá eu tinha turmas muito grandes, eu tinha turmas de 25, 30... 30 alunos numa sala de aula. E aí você imagina uma turma de 35 alunos numa sala de aula, de adolescentes de 11, 12, 13, 14 anos. Então você não vai pra uma sala de aula e vai ensinar violão pra eles. Não tem como. Como você vai chegar numa sala de aula com 30 alunos e exigir que tenha 30 violões? Não, não existe isso. Ou você vai exigir 30 teclados? Pra comprar um caderno pautado foi uma briga. Imagina se eu tivesse... e você não pode levar só um instrumento lá e passar pra todo mundo, sabe? Não adianta, você sabe como é que é. Se for uma aula com instrumento, a pessoa tem que ter o seu instrumento em casa, a pessoa tem que fazer aula etc. Então esse tipo de coisa eu já sabia que não funcionava e nunca tentei. Isso ficou pras oficinas. E as oficinas então eram alunos selecionados, eram só aqueles que tinham instrumento, que queriam, etc. e tal. (Cláudio, junho 2012)

O professor Judai percebeu que mudou sua postura como professor. Para ele, essa reconfiguração do seu ideal de professor foi uma das suas principais dificuldades e desafios nos primeiros momentos na escola.

Essa questão de me mudar no sentido do... da... minha postura. Como eu disse antes, eu sempre fui um professor calmo. Eu nunca precisei elevar minha voz com os meus alunos. Porque era diferente, eu trabalhava com aulas particulares, e, mesmo que eu trabalhasse com coro, aquelas pessoas estavam ali pr'aquilo. E dentro da escola, às vezes... aquelas crianças, elas estão ali porque elas têm que estar na escola e não que elas estão ali fazendo aula de música. Elas não escolheram estar ali fazendo aula de música. Algumas nem gostam da escola, pra outras crianças a escola é só um momento de recreação, e é o momento de socialização com os colegas. Então ter que lidar com essas crianças foi o mais difícil. (Judai, julho 2012)

Judai contou não estar satisfeito com a sua nova postura como professor, com o jeito que teve que assumir em sala de aula. Ele explicou: "as crianças exigem que tu seja mais enfático no teu posicionamento. Em outras palavras, tu

tem que gritar eventualmente, porque as vezes eles só te ouvem se tu é exatamente dessa forma”.

Para Judai, a “postura mais severa” “foi a grande modificação” no seu jeito de professor. Foi o que mais impactou a fase de transição para professor da escola de educação básica. Judai passou a perceber que cada turma é diferente, “pra cada público tem uma forma diferente de atingir, uma forma diferente de lidar, uma forma diferente de abordagem”.

As narrativas indicam uma mudança de status profissional. Delory-Momberger denomina essas mudanças como transição psicossocial:

[...] *transição psicossocial*, isto é, de fases de mudança que correspondem à passagem de um *status* ou de um estágio social a outro e que interessam, de forma significativa e duradoura, ao processo e ao ambiente da existência. Essas fases de transição, portadoras de desequilíbrio, de perturbação, de incerteza e, em certos casos, de sofrimento, são marcadas pelas reconfigurações e pelas reconstruções que elas acarretam, tanto no que diz respeito à posição do sujeito dentro da coletividade como na sua relação consigo mesmo e com os outros. (Delory-Momberger, 2012, p.79)

As mudanças demandadas pelo diferente espaço de atuação do professor de música envolvem um movimento de reflexão do passado, do repensar o presente e de projetar o futuro. Os professores a partir de suas narrativas fazem esse movimento e mostram como as mudanças de status profissional interferem no seu jeito de ser professor. Para Josso:

A perspectiva que favorece a construção de uma narrativa emerge do embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente. É porque nos identificamos com nossas experiências, que nos fixamos nelas. Essa civilização me oferece outra perspectiva a partir da qual reconheço, com uma lucidez ainda maior, o fato de que a formação descreve os processos que afetam nossas identidades e nossa subjetividade. Ela indica, assim, um dos caminhos para que o sujeito oriente, com lucidez, as próprias aprendizagens e seu processo de formação. Se a aprendizagem experiencial é um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos conhecimentos, o seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformações. As experiências que descrevem concretamente um processo de formação podem assim ser perspectivadas pela maneira como o autor da narrativa compreende a sua humanidade por meio das transações nas quais ela se objetiva. (JOSSO, 2010a, p. 38-39)

A aprendizagem da docência compreende várias mudanças que levam o professor aprendiz a aprender o saber-fazer e a construir-se como docente. O processo de transformação de experiências anteriores não é necessariamente solitário, é algo que, como entende Josso (2010a), depende da experiência de

cada sujeito, que busca diferentes caminhos que possam auxiliar sua própria aprendizagem e seu processo de formação.

5.3 BUSCANDO AJUDA

Os professores aprendentes, a partir do momento em que se inserem na escola de educação básica, precisam lidar com muitas situações novas ou desconhecidas. Como entende García:

Os professores iniciantes têm, segundo Feiman (2001b) duas tarefas a cumprir: devem ensinar e devem aprender a ensinar. Independentemente da qualidade do programa de formação inicial que tenham cursado, há algumas coisas que só se aprendem na prática, e isso faz com que o primeiro ano seja um ano de sobrevivência, descoberta, adaptação, aprendizagem e transição. As principais tarefas que enfrentam os professores iniciantes são: adquirir conhecimentos sobre os alunos, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professores; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula, e continuar desenvolvendo uma identidade profissional. E o problema é que devem fazê-lo, em geral, encarregados das mesmas responsabilidades que os professores mais experientes. (GARCÍA, 2008, p. 15 – tradução minha)⁵

Os professores aprendentes contaram diferentes maneiras que buscam para cumprir o que García denomina como “tarefas” dos professores iniciantes e superar dificuldades. João contou que foi difícil saber como lidar com a turma e como colocar limites e a partir disso procurou observar e entender como os outros professores interagem com os alunos.

Uma coisa que tá sendo legal pra mim, eu tô pegando meus blocos vagos e, conversei com os professores, e tô observando eles, como um estagiário ali, digamos assim. Eu tô observando as aulas, tô entrando e vendo, e isso tá sendo muito bom. [...] Essa coisa de

⁵ No original: Los profesores principiantes tienen, según Feiman (2001b) dos tareas que cumplir: deben enseñar y deben aprender a enseñar. Independentemente de la calidad del programa de formación inicial que hayan cursado, hay algunas cosas que sólo se aprenden en la práctica y ello repercute en que el primer año sea un año de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición. Las principales tareas con que se enfrentan los profesores principiantes son: adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; diseñar adecuadamente el currículo y la enseñanza; comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesores; crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional. Y el problema es que esto deben hacerlo en general cargados con las mismas responsabilidades que los profesores más experimentados. (GARCÍA, 2008, p. 15)

estar observando aulas tá sendo muito legal, porque tem a ver com a coisa do ser professor mesmo, que vai além da disciplina. E eu tenho uma dificuldade grande com essa coisa da disciplina. É uma dificuldade grande pra mim. Porque eu sou um cara bastante afetivo, eu vejo que, nesse lado, os alunos, eu consigo estabelecer um vínculo com todos, mas eu tenho que ser aquele cara também que impõe a coisa, sabe? Eu tava assistindo uma aula sexta agora. A professora, eu via que ela tinha, bah, a turma totalmente sob controle. E é legal ver um professor bom dando aula, eu acho. Como quando eu... por mais que a gente estude música, um instrumento, ou... enfim, tem coisas a melhorar na nossa prática, por exemplo, eu vou dar uma boa aula, vou fazer um bom planejamento, ou eu vou tocar bem uma música treinando a música, estudando o meu instrumento. Quando eu vejo um cara tocando muito bem, que é uma referência pra mim, e digamos que ele me inspira ou, enfim, eu tô vendo na prática aquilo, né? Com dar aula é a mesma coisa. Ver alguém dando aula bem, vendo como a pessoa usa a voz dela, como ela resolve conflito. (João, julho 2012)

Além de observar os colegas, João recorre às leituras e à sua própria experiência em sala de aula:

Mas tem muita coisa das observações que eu tô vendo que tá me ajudando, as leituras que eu estou fazendo. E da própria experiência, ver o que funciona e o que não funciona. Tem que ter tranquilidade. Tem que, eu acho, que, conciliar a coisa afetiva com a coisa da disciplina, e te colocar como uma figura diferente dos alunos. (João, julho 2012)

A narrativa de João indica um entendimento de que a aprendizagem da docência ocorre num processo e que ele precisa começar a se assumir e a agir como professor. Isso envolve não somente uma desenvoltura do professor mas um vínculo e uma relação de respeito e confiança entre alunos e professor.

Então eu vejo assim, vou dar um exemplo: às vezes, atividades que eu imaginava propor, mas que não davam certo comigo e, às vezes eu via professores que não são professores de música, são professores referências, mas, o fato de eles terem uma relação com os alunos, já ter conquistado uma relação de confiança e de respeito, eles iam lá e faziam e dava certo. É engraçado isso, né? São coisas que vão além do conhecimento musical. (João, julho 2012)

Para Cláudio, foi importante observar e conversar com os outros colegas professores como meio de buscar auxílio para aprender como se relacionar com os alunos em sala de aula.

Tem que ter um jogo de cintura. Com esse tipo de coisa. E aprendi com outros colegas... ah, tinha uma outra professora de música que ela tinha um talento incrível pra isso. [...] Ela trabalha lá. Nossa! Ela tem um jogo de cintura incrível. Ela diz assim... fala de verdade brincando com eles, e eles não têm coragem de se levantar contra ela. Ela domina [os alunos] de uma maneira incrível. É uma questão muito de psicologia de saber lidar, sabe? (Cláudio, junho 2012)

O professor Judai buscou ajuda de outros colegas professores para entender como poderia se portar na sala de aula, que postura deveria seguir

frente aos alunos com problemas de indisciplina. Ele contou que precisou tomar uma postura mais severa, que não lhe agrada, mas que é necessária, já que sente que precisa, em alguns momentos, ser mais enfático com os alunos. Em uma conversa com a coordenadora, ela explicou: *“é a única forma que alguns deles ouvem, é através de um... de uma certa rigidez; senão, eles não conseguem seguir as regras”*. Por outro lado, ao responder o que para ele foi importante no desenvolvimento como professor de música, Judai ressaltou a importância de o professor aprender a ouvir os alunos, disse: *“Tem que saber ouvir. Eu conheço muitos profissionais que acreditam tanto naquilo que leram, ou no que aprenderam que não tem abertura as vezes pra ouvir o que o aluno precisa”*.

Já Lorenzo e Tiago recorreram aos colegas professores em busca de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula:

Porque na faculdade a gente aprende muito a pedagogia, muita teoria, mas eu acho que falta um pouco assim: que tipos de atividades eu posso fazer, entendeu? Que gama de opções eu posso levar pra eles, pra eles realizarem que seja de forma prática, que seja de forma usual? Muita coisa eu vi de outros professores, eu fui pegando. (Lorenzo, julho 2012)

Sem deixar de lado suas ideias e princípios, a busca de ajuda parece ser no sentido de conseguir concretizar o que acredita.

O que mais...? Até uma coisa que me ajudou bastante, por exemplo, foi ver colegas trabalhando em projetos sociais com musicalização. Porque lá eu tenho oficina de violão, e aí tem uma colega que entrou pra trabalhar musicalização. Daí eu vejo o que é que ela tá fazendo ali, eu acabo trocando bastante, aprendendo [...]. (Tiago, julho 2012)

Para Tiago, também foi importante buscar materiais didáticos da educação musical para ter fonte para buscar atividades e práticas.

Eu tenho comprado todos os materiais, livros, DVDs, que eu encontro sobre educação musical, práticas. [...] Livro que vem com CD, com músicas e atividades, e como... o que fazer com aquela música, com os objetivos e tal. É... muitos, eu vejo assim, eu leio e já imagino que não se aplicam tanto, mas que eu posso adaptar a partir da ideia que vem dentro do livro, adaptar pro contexto lá da escola. (Tiago, julho 2012)

O professor Santos também buscou auxílio em materiais para poder desenvolver melhor suas aulas de música, porém ele disse que sente falta de materiais que possam, efetivamente, auxiliar o professor de música em sua prática em sala de aula.

Eu sinto falta disso, eu acho que tá faltando uma produção efetiva de... esse tipo de coisa, que um professor de música, ele, quando [pega], ele tem... exemplos que auxiliam ele a trabalhar efetivamente. *Olha, esse aqui é um caminho, isso aqui é uma história legal, isso aqui pode ser interessante, isso aqui eu posso adaptar coisa e tal, ali pa pa pa*, entendeu? Esse tipo de coisa. E, a partir daí, tu começa a construir as tuas didáticas, os teus recursos de trabalho, as tuas formas de... construir vínculos com os alunos e fazer a tua aula. Mas... eu sinto falta disso, que acaba ficando assim: *ah, porque essa teoria tal diz isso, coisa e tal, porque a cognição daquilo...* Tá legal, isso tudo ajuda, vai ser complementação de toda uma experiência, uma complementação reflexiva que deve ser feita, evidentemente, a partir de uma experiência real de algo que tu está lidando ali no dia-a-dia.

[...]

Eu sinto falta de uma produção, sabe? Que comece a trazer experiências reais de trabalho em sala de aula. Eu encontrei, tem poucos livros em torno disso, mas que trabalha com material, pegar aquilo que tá acontecendo em sala de aula e trazer aquilo pra um livro, trazer essas coisas, por exemplo, um exemplo. Tu acaba tendo que construir isso efetivamente. Teve um trabalho que eu vi, naquela Revista Nova Escola. Esse exemplo eu acho que é um exemplo bacana. (Santos, julho 2012)

Para construir seu trabalho em sala de aula, Santos, como outros professores, também conta com a ajuda de colegas mais experientes, mas, como indica ao final do depoimento a seguir, é importante contar também com suas próprias convicções e princípios como professor de música:

Mas... o que eu vejo é que muitos colegas professores de muito mais tempo... e outra coisa também, é um adendo, o quanto eles também, com os aconselhamentos que eles dão, os mais experientes, o quanto eles têm a dizer. *Olha presta atenção pra isso, olha não é bem assim, coisa e tal*. Ajuda muito, sabe? Por isso eu te digo a questão da humildade. Então isso tudo é o desafio mesmo, de chegar ali, te deparar com uma realidade totalmente nova, e com poucos... tu não sabe exatamente com o que contar, tu não tem muito com o que contar, mas tu tem poucas coisas e essas coisas são determinantes, entre elas, aquilo que tu realmente considera como determinante, sabe? No meu caso, como eu te falei, de pensar a música a partir da... baseada no corpo. (Santos, julho 2012)

Ter clareza dos seus princípios, observar e conversar com os colegas, recorrer a leituras e materiais didáticos são estratégias usadas pelos professores para lidar com uma "realidade totalmente nova", como disse Santos, e para ampliar seu repertório docente (GARCÍA, 2008).

Mas aprender envolve tempo e, para "aprender a ensinar" (GARCÍA, 2008) é necessário esperar esse tempo "para crescer", como sinaliza o depoimento de Jorge, em que ele relata como tem buscado concretizar em sala de aula o princípio de tornar a prática como centro da aula de música.

[...] mas tu tem que fazer a parte prática e tem que estar relaxado pra fazer isso, senão, tu enche o saco, tu pira, porque tu vai começar a cantar, vão começar a conversar, e tu vai ter que parar a música duas ou três vezes, chamar a atenção, voltar ao fato de que tu

não tem música enquanto não tem silêncio. Essas coisas todas acontecem, daí tem que ter, principalmente [calma] pra crescer como professor. (Jorge, junho 2012)

5.4 APRENDER O QUE E COMO ENSINAR

5.4.1 Aprender o que ensinar

Uma dificuldade relatada por vários professores em relação ao início do processo de aprender a ensinar música na educação básica foi a necessidade de assumir a tarefa de planejar, isto é, decidir o que e como ensinar naquele contexto específico. Lorenzo lamenta a “falta de um norte”, que pudesse orientar seu trabalho em sala de aula no início de sua atuação na escola.

[...] como eu te disse, como a gente está livre pra fazer uma atividade, e isso é bom, tu também, quando tu está entrando, tu não tem muita ideia do que fazer, de como fazer, de que linha seguir. E acho que isso faz falta, exatamente pelo fato de a música, até hoje, não ter tido tanta presença dentro da sala de aula. Então, falta de um norte, de como fazer e o que fazer, falta dos recursos musicais, ou de ambientes próprios pra fazer aquele trabalho. Porque eu ainda trabalho com classe ali na tua frente e é uma restrição. Deixa eu ver... A maior dificuldade que eu encontrei é de, exatamente, como fazer, que atividades fazer, como fazer render aquilo. Eu chegava e as coisas que eu trazia evaporavam, nos 10 primeiros minutos já não tinha mais, entendeu? Ou tinha que levar 300 atividades ou... Só que, aos poucos, tu vai pegando o jeito de trabalhar realmente aquilo que tu estás fazendo. (Lorenzo, julho 2012)

O professor Tiago também narrou sua preocupação inicial em ter que decidir sozinho o que e como trabalhar em sala de aula.

[No início] foi: *ah, como é que eu vou trabalhar?* Porque, por exemplo, não temos um plano pedagógico na escola que diga: *ah, tem que trabalhar isto, isto e isto nas aulas de música.* O PCN [Parâmetros Curriculares Nacionais], ele foi até atualizado nos últimos anos. O PCN, na parte de música, até está um pouco mais específico, mas, mesmo assim, é muito amplo. Então, é um conteúdo que eu tenho que definir o que é que eu vou trabalhar e como que eu vou trabalhar. Não é como o professor de matemática que, no 5º ano, já sabe todo o conteúdo que ele tem que trabalhar, tem livro, que é só seguir o livro, se ele quiser, né? Mas eu não, eu tenho que decidir o que é que eu vou trabalhar, como eu vou trabalhar, ter boas ideias para motivar os alunos, fazer eles participarem. Tem tudo isso. Então, esse sentimento foi o principal: *bah... agora eu vou ter que correr atrás e aprender a trabalhar.* (Tiago, julho 2012)

E é preciso aprender a trabalhar sem algum tipo de acompanhamento ou supervisão, o que parece ter causado certo desconforto a Lorenzo.

Daí eu entrei, então, eu, simplesmente, fui dar a minha aula e pronto. Ninguém foi ver que aula que eu tava dando, sobre o que é que era. Eu tava dando minha aula de música, entendeu? E preenchendo a chamada, ponto, entrega ali e acabou. (Lorenzo, julho 2012)

Santos, que já havia atuado como professor de música em outros contextos, contou que precisou de tempo para conseguir pensar no planejamento para a escola de educação básica. Desconstruir o que ele tinha como imagem de uma aula de música e pensar como estruturar suas aulas na educação básica foram um desafio para ele.

[...] Que tipo de conteúdo tu vai usar, sabe? Por exemplo, o que é que tu vai trabalhar. Então, hoje em dia, eu te digo que, com essa experiência de novembro até agora, eu recém agora estou conseguindo pensar uma estratégia, uma estrutura de planejamento, de conteúdo. Por exemplo, numa disciplina de matemática, ciências, geografia, história, já existem livros didáticos com o conteúdo. O professor de música está desbravando esse território. Tu tem que estar construindo, adequando um conhecimento todo, um estudo formal em torno da música, mas isso tudo adequando a toda essa realidade que tu tá enfrentando, [essa realidade com] que tu tá te deparando. (Santos, julho 2012)

Essas dificuldades e preocupações dos professores refletem a necessidade de os professores definirem um rumo a seguir, que lhes façam sentir-se mais seguros em sala de aula. Os depoimentos indicam a expectativa de que esse rumo deveria estar definido antes mesmo da chegada dos professores à escola, como, alguns acreditam, acontece com outros componentes curriculares.

As escolas, como comentou João, ainda não possuem uma “cultura de educação musical”, que poderia sinalizar aos professores, por meio de livros didáticos ou por tradições construídas e consolidadas na prática, quais conteúdos deveriam ser trabalhados na educação básica. Daí, a necessidade de “desbravar esse território”, como disse Santos. Lorenzo, de modo semelhante, acredita que

[...] a música tem essa dificuldade – dificuldade ou não, né? – de que a gente não tem uma linha a seguir. É um campo novo que está se colocando. Nessa outra escola [em que eu trabalhei] já tinha aula de música, então, eu meio que me adaptei um pouco à forma que [a outra professora] trabalhava, mas trabalhei da minha forma. É um pouco livre, e diferente das outras disciplinas, que tu tem que dar tal matéria em tal ano. (Lorenzo, julho 2012)

Embora acredite que, na música, os professores não têm uma “linha a seguir”, Lorenzo parece ter encontrado uma “linha”, como ponto de partida, em uma das escolas em que ele próprio trabalhou. Ele se adaptou a essa linha, mantendo sua “forma” de trabalhar. Isso sugere que a dificuldade ou

preocupação relatada pelos professores aprendentes em relação ao planejamento não parece decorrer da ausência de respostas às perguntas sobre o que e como ensinar. Ela parece estar relacionada ao desafio de realizar algo novo, de assumir uma nova responsabilidade: a responsabilidade de, como professores de música, fazer uma “projeção daquilo que queremos, daquilo que pretendemos em relação ao ensino e de como ele poderá ser realizado em sala de aula” (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p.178).

O depoimento de Cláudio, a seguir, sugere que a definição dos conteúdos a serem desenvolvidos na escola é tarefa dos próprios professores. Cláudio contou que, quando nela ingressou, sua escola não tinha um currículo de música e atribuiu esse fato à ausência de professores de música.

Currículo não tem, não tem. Não tem porque eles não sabem nada de música. O que havia era professor de artes. Mas artes, daí, é desenho e plástica, é pintar, é colar, é recortar, sabe? É isso a [aula de] arte que tinha até hoje. Agora que está entrando, por exemplo, música, dança. Nesse concurso de Porto Alegre entraram professores de música, dança, acho que de artes cênicas, e os de artes, que é o que sempre teve. Artes só que sempre teve, mas daí é pintar, colar, recortar etc. (Cláudio, junho 2012)

Jorge, que atua numa escola que, segundo ele, também não possui um currículo, apresenta uma ideia semelhante.

A minha escola [...] não tem currículo, nem pra música nem pra nada. O professor faz o que ele acha de acordo com a formação dele; se espera, eu espero, que as pessoas tenham tido uma boa formação. (Jorge, junho 2012)

Na continuação da sua narrativa, Jorge aborda a necessidade de o currículo ser construído de acordo com a estrutura proposta por cada escola para o ensino de música.

No meu caso eu julgo que é importante [o currículo]. Mas isso é muito relativo, porque uma coisa é tu construir um currículo pra oito anos de aula de música na sequência; outra coisa é tu construir um currículo que tu não sabe se o aluno vai ter um ano de aula de música, se vai ter dois, se vai ter três. Quando eu recebo os alunos na 8ª, no último ano da escola fundamental, eu presumo que eles não vão ter mais nada depois, porque no ensino médio é muito raro [o ensino de música] nas escolas estaduais. Então, a minha ideia de trabalhar currículo, a minha seleção de conteúdos, o meu recorte, é voltado pra uma ideia de pensar que esses caras vão ter um ano de aula de música. Então eu não vou chegar assim: vocês vão aprender a tocar um instrumento, vamos aprender a ler música. Não. Isso não vai ser importante pra eles. (Jorge, junho 2012)

Cabe lembrar que as escolas podem apresentar diferentes formas de estruturar o ensino de música ao longo da escolarização, já que, conforme a

legislação vigente, elas têm autonomia para elaborar suas propostas pedagógicas (ver DEL-BEN, 2009, p. 118).

Ao longo das narrativas, as preocupações e dificuldades iniciais vão dando lugar aos caminhos trilhados pelos professores aprendentes para assumir a responsabilidade pela seleção dos conteúdos das suas aulas. Aos poucos, parecem assumir a autonomia que, como professores, lhes é atribuída na escola e na sala de aula.

Tiago relatou que passou a buscar materiais e a fazer cursos que pudessem lhe auxiliar no planejamento de suas aulas.

Tem um curso que eu estou fazendo na SMED [Secretaria Municipal de Educação] desde o mês passado, que é de musicalização pra educação infantil. E está sendo bom pra mim, está me ajudando. Está me ajudando não tanto na educação infantil, porque não é a minha dificuldade, mas eu, adaptando as ideias, as formas de trabalho, me ajuda nas turmas de 5º ano também. (Tiago, julho 2012)

Ele complementou dizendo que trabalhar na educação infantil “Está sendo bem até prazeroso, muito legal.” Porém, destacou: “Claro que dá trabalho, dá trabalho, porque tem que planejar, tem que pesquisar coisas, né? Pesquisar brincadeiras, escolher o que é que eu vou fazer com eles e tudo e tal. Mas é prazeroso porque, pra eles, é muito legal”.

Santos buscou referência em um autor, que trabalhou também durante seu curso de licenciatura, com quem se identificou. Ele também relatou que esse “método”, assim como todas as atividades que vem realizando em sala de aula, têm uma ligação com a sua vida musical.

O referencial teórico que eu uso, que eu acho que é um cara que tem feito um trabalho efetivamente em torno disso com muita propriedade, é o cara chamado Lucas Ciavatta, com um método que eu usei, inclusive, na minha graduação [...]. Ele tem um método chamado O passo, que é muito referenciado nas repetições do Dalcroze. E, a partir daí, ele readequa todo aquele universo à realidade brasileira, à nossa realidade, a esse mundo rítmico brasileiro. (Santos, julho 2012)

O professor contou que vem aperfeiçoando seu planejamento e conseguiu definir uma “estrutura básica” para fundamentar seu trabalho. Quando lhe perguntei sobre a diferença de suas aulas de quando começou a atuar na escola de educação básica até aquele momento, ele respondeu:

Eu estou conseguindo avançar. Eu continuo mantendo a mesma abordagem, mas eu estou conseguindo agregar elementos que estão enriquecendo e aprimorando nesse sentido a minha didática. Neste ano, efetivamente, eu consegui então construir um

trabalho onde eu estou pensando a partir desta estrutura básica de ritmo, harmonia e melodia. Pensar todo meu planejamento pro ano, sabe? De como agregar elementos a esse conhecimento, a essa compreensão do aluno. (Santos, julho 2012)

Jorge, que também sentiu dificuldade para planejar o ensino de música, principalmente nos seus primeiros meses de atuação, contou que “embarcou” num projeto de outras professoras da escola.

Olha, não saber estruturar o planejamento nem pra três meses... Na teoria eu sabia, mas na prática eu não sabia fazer. Tipo: eu poderia ter chegado em 2009 com um projeto já na cabeça: *ah, vou fazer tal coisa*. Acabou se revelando uma ideia ali que as professoras tavam confeccionando pro final do ano, que eu embarquei junto e foi bem legal naquele ano. Mas é a capacidade da gente vislumbrar, da gente olhar pra frente e pensar o que é que vai ser legal. É isto, eu acho que três coisas: capacidade de planejar a médio prazo, a capacidade de confeccionar materiais interessantes e tempo pra isso, e saber que atividades fazer também. Às vezes, a gente não sabe; às vezes, tu imagina. Eu vou muito no instinto, penso na idade das crianças, o que é que pode ser interessante, às vezes, tem idades, e escolha de repertório também. (Jorge, junho 2012)

Jorge também se fundamenta nos princípios e objetivos que estabelece para o seu trabalho como professor na escola.

[...] eu tenho encarado a sala de aula, em grande parte do tempo, como prática musical em conjunto. Em geral, no mínimo, é a gente fazer o canto em conjunto, trabalho canções que eu vou escolhendo, dependendo da faixa etária. De vez em quando, um aluno traz alguma informação, alguma música, alguma coisa que dá, já pesco e faço junto. E, dependendo da idade, eu [entro] com algum instrumento musical junto, principalmente instrumentos de percussão, que eu tenho lá na escola.

[...]

Eu seleciono o que eu acho, que, pra mim, nesse caso, é pensar: o que é que eu posso mostrar pra esses caras de novo, que possa ficar como um grãozinho e eles depois irem por eles mesmos. E outra: como é que eu posso construir com esses caras padrões críticos de avaliação sobre o que eles escutam de música. Então, eu trabalho assim, com essa série: um lado é prática, vamos cantar, vamos tocar; e outro lado é esse de construir algum conhecimento sobre o que a gente escuta, aprender a ouvir música um pouquinho diferente, criar alguns critérios de avaliação. E aí dá pra se falar de coisas objetivas, de afinação, de melodia, de ritmo, de expressão, de expressividade, de caráter, de gênero musical, de pertencimento cultural das coisas. Daí dá pra entrar em conteúdos musicais estritamente falando, né? Mas pra eles julgarem o que eles gostam, deles separarem. E eu não tenho hábito, é algo que eu tenho preconceito, mas eu procuro não ter preconceito. Eu levo as músicas que eu gosto, claro, pra cantar, mas pensando em músicas que vão funcionar com eles também. Mas, neste ano, até agora a gente cantou umas oito músicas na 8ª série. Uma foi um funk e uma foi um pagode; as outras, eu fui levando coisas que eu achava e coisas que eles pediram. Pediram pra cantar uma música em inglês, foi legal, daí eu levei um Beatles. E bom, as coisas vão acontecendo, mas é procurar contemplar aquilo que é da realidade do aluno, procurar falar a língua do aluno; senão, não tem condição nenhuma. Essa coisa da comunicação que é muito importante, que, muitas vezes, vai-se embora a comunicação e aí perde todo o sentido. (Jorge, junho 2012)

Lorenzo recorreu aos temas, que costumam ser trabalhados também por outros professores da escola.

Pros pequenos eu acho interessante trabalhar também ligado aos fatos. Tipo: festa junina. origem da festa junina, que tipo de música que se toca ali, quais são as regiões. E aí, na parte de Porto Alegre, a gente compôs uma música, a gente escutou várias músicas de Porto Alegre. O que leva uma pessoa a fazer uma música da sua cidade, quais são as características que levam a isso. Depois, a gente compôs uma música, cada turma compôs uma letra da cidade de Porto Alegre. Então, eu comecei a fazer coisas mais práticas. Quer dizer, eu tinha mais dificuldade. Ainda, tenho. Com os pequenos eu não consigo dar aula propriamente de música, assim tão rica, entendeu? (Lorenzo, julho 2012)

Judai contou que, quando chegou à escola, além de procurar livros que o auxiliassem no planejamento, procurou conhecer os alunos para, a partir da “realidade” dos alunos, elaborar um planejamento a longo prazo.

Bom, eu fiz um planejamento pra conhecê-los primeiro, pra não chegar agindo de acordo com o que eu achava mais interessante, porque eu tinha essa necessidade de agradá-los no primeiro momento. Sem perder a minha autoridade. Então, no primeiro momento eu fiz toda uma pesquisa: o que vocês gostam? Vocês gostam de cantar? Vocês gostam de tocar? O que vocês querem aprender comigo? E assim eu fui sondando, com todas as turmas que eu ia entrando, eu ia sondando o que era melhor, o que mais eles gostavam. A partir daí, na semana seguinte, eu tinha um plano de aula pra cada uma daquelas aulas que eu tinha com eles. Então, foi por isso que eu tive bons resultados, em função dessa sondagem inicial. (Judai, julho 2012)

Ao refletir sobre o desenvolvimento de suas aulas, Judai percebeu que precisaria rever seu planejamento. Ele dedicou muito tempo a algumas atividades e percebeu que os alunos “não gostam da repetição, eles querem que a cada aula haja uma modificação, algo que tu surpreenda”.

Perguntei ao professor Judai o que havia mudado na sua maneira de ensinar música, de quando começou a atuar na escola até aquele momento. Ele disse que passou a se dedicar mais à prática musical, o que foi importante por ter feito com que os alunos participassem mais das aulas.

Pois bem, eu achei que era interessante trabalhar com eles musicais, filmes musicais, trabalhar com eles, tentar transmitir pra eles a música, através de filmes, documentários etc e tal. Porém com algumas turmas eu fiz mais, porque eu tenho mais períodos por semana, e eu vi que em algum momento isso não funcionou, porque eles começaram a reclamar que eles queriam tocar, que eles queriam cantar etc e tal. Então ótimo pra mim. E que a minha preocupação era que eu sempre tinha alguma resistência já com os alunos, pra fazer as atividades que eu propunha. Então, a mudança que eu fiz foi, em vez de trabalhar nesse caminho do filme, da apreciação visual e auditiva, pra prática mesmo, eles querem prática. (Judai, julho 2012)

Ao rever o modo como havia concebido as aulas e seu desenvolvimento, Judai percebeu que “a necessidade de criar atividades que sejam interessantes pra eles [os alunos] é uma constante no nosso planejamento. Então, eu fui aprendendo mesmo em sala de aula”.

Lorenzo contou que queria muito fazer música com os alunos, mas não conseguia realmente colocar isso em prática. A disciplina em que atuava era artes e, por isso, ele procurava contemplar também outras áreas de artes.

Eu trabalhava muito questão de desenho, de representação, mas sempre ligado a alguma coisa da música. Como eu te falei, trabalhava coisas relacionadas à música, mas não propriamente música, entendeu? O máximo que eu chegava ali era a parte do canto, de corpo, de dança. Eu não conseguia fazer um desenvolvimento maior.

[...]

Tu acaba trabalhando coisas relacionadas à música e não a ação. O que, de certa forma, decepciona também os alunos, porque: *vai ter música, ah, vai ter música, que legal, não sei o que*. Só que, daí, é difícil de acontecer. Eu tava com essa dificuldade de como fazer acontecer a música. Então eles se decepcionaram. E eu também. (Lorenzo, julho 2012)

5.4.2 Aprender como ensinar

As narrativas mostram que a preocupação dos professores em relação à seleção ou definição do que ensinar nas aulas surge sempre vinculada à preocupação sobre como “fazer acontecer”, isto é, como atuar de forma eficiente em sala de aula (ver GARCÍA, 2008).

João contou que, no processo de aprendizagem da docência, precisa se voltar mais à didática, ou a “uma parte musical do ponto de vista metodológico de como colocar em prática”. Ele disse que é importante estar preparado musicalmente, e ele sente que possui esse preparo; no entanto, João percebe que ainda precisa compreender melhor a prática de ensinar música, ou, seguindo as palavras de Tiago, compreender como “organizar a sequência de como as coisas vão acontecer”.

Saber como desenvolver a aula de música é um dos questionamentos dos professores aprendentes. O professor Lorenzo tem uma grande preocupação com o “como fazer” e “como atuar”, que justifica em função da sua formação. Parece que o “como fazer” é o que dá a direção inicial na docência, é o que ajuda a abrir caminhos para a atuação em sala de aula.

[...] acho que linkar aquilo que se viu na faculdade com a prática é de extrema importância. Mas muita coisa que se viu na faculdade, talvez não fosse tão importante assim, poderia ter sido num tempo reduzido. Poderia ter sido de forma um pouco mais sintética, e ter sido disponibilizado um pouco mais, realmente, de atividades, de como fazer. Porque eu acho que este é o macete de todo mundo que está ali, que vai entrar na sala de aula, que é aquela coisa de como é que eu vou falar, como é que eu vou me portar, que atitudes que eu vou ter, que respostas que eu vou dar. Então eu acho que

essa dificuldade de linkar, da universidade, deveria ser um pouco mais prático e linkado com a realidade dali. Eu acho que, às vezes, a gente vê um pouco a realidade de uma escola de música ou de uma escola particular. E a gente tem N realidades. Tem a realidade dali, tem a realidade, sei lá, de uma FEBEM, tem a realidade... Então, de como atuar nesses ambientes. (Lorenzo, julho 2012)

Lorenzo também sentiu dificuldade de “fazer links” entre as atividades, no sentido de definir conexões, e, assim, traçar um direcionamento para as suas aulas.

Então [tem] certas coisas assim que tu tem que colocar pra tu poder desenvolver o teu trabalho. Que, antes, eu não tinha noção. Então eu acho que são ordens mais práticas, como fazer links. Eu acho que toda atividade tem que ser linkada uma à outra. Porque, senão, fica uma coisa vazia. Às vezes, eu fazia coisas assim: eu levava uma atividade, aula que vem levava outra atividade. Só que, aí, está tudo desconexo. Como fazer render uma atividade também. Acho que isso é fundamental, porque tu tem um conteúdo, mas essa era a dificuldade maior que eu tinha. Eu tinha um determinado conteúdo e chegava ali, fazia um exercício, fazia algo legal e tal, e acabou. Fazia uma prática e tá. Eu fiz a prática do canto, tá; eu trabalhei as densidades, trabalhei não sei o que e acabou. E o resto da aula? Como tu desenvolver, trabalhar... *e agora os meninos, e agora as meninas, e agora por que isso...* O jogo de cintura é que é o que tu vai pegando com o tempo. (Lorenzo, julho 2012)

Tiago, embora considere que a licenciatura em música tenha sido fundamental para o seu desenvolvimento como professor, também esperava, como Lorenzo, que o curso lhe desse mais respostas sobre como ensinar.

O curso de licenciatura foi muito teórico, na parte do pensamento da educação musical, na parte de leitura, escrita. E isso, quando a gente entra numa sala de aula, a gente vê que não ajuda muito, porque a realidade que a gente tem, principalmente na rede municipal, é uma realidade bem específica e que teórico nenhum, escritor nenhum escreveu sobre isso aí. Uma coisa é a gente entrar numa situação ideal de alunos que estão ali esperando o professor vir ensinar o conteúdo, fazer atividades e tal. (Tiago, julho 2012)

García critica a preocupação dos professores iniciantes com a dimensão processual do ensino, que, embora importante, para ele, não garante um desenvolvimento profissional eficaz.

Para os professores iniciantes, a dimensão eficiência desempenha um papel psicológico importante. Em qualquer área do conhecimento ou nível, os professores iniciantes, muitas vezes, querem instruções passo a passo sobre como fazer as coisas de forma eficiente. Os professores iniciantes querem aprender como gerir a classe, como organizar o currículo, como avaliar os alunos, como gerenciar grupos... Em geral, estão muito preocupados com os “como” e menos com os porquês e os quando. Ainda que essa dimensão processual seja importante, a pesquisa nos mostra que, por si só, não conduz a um desenvolvimento profissional docente eficaz, a menos que seja acompanhada pela dimensão da inovação que representa a necessidade de ir além das habilidades orientadas para a eficiência e adaptar-se a novas situações. (GARCÍA, 2008, p.14 – tradução

minha)⁶

A partir da narrativa de Tiago, entretanto, é possível compreender a importância atribuída pelos professores à dimensão processual do ensino.

Quando a gente vai pra sala de aula e apresenta a proposta pros alunos, se a gente sabe apresentar essa proposta, vender a ideia pros alunos, eles se motivam e fazem, e, se a gente não sabe muito bem, eles também percebem que tu não tá muito seguro no que tu vai fazer, e, aí, eles já não participam como poderiam. Isso é o que eu tenho visto. (Tiago, julho 2012)

A forma de o professor apresentar suas propostas aos alunos também depende dos distintos grupos de alunos com quem pretende se comunicar, já que, como observa José, “as pessoas são diferentes”.

Você tem que lidar com estas coisas. Daqui a pouco, você vai pra uma outra turma, às vezes, até numa faixa etária um pouco maior. E aí, lá, aquela proposta funciona bem, todo mudo adere. Porque as pessoas são diferentes, entendeu? Lidar com essa diferença, às vezes, angustia, porque tu vem com as melhores das intenções e nem sempre você consegue imprimir aquilo ali, porque é normal. (José, julho 2012)

O professor Tiago entende que é preciso trabalhar de modos distintos com diferentes faixas etárias. Ele diz que:

No jardim, é um capítulo à parte. No jardim eu comecei esse ano. O jardim é muito mais brincadeiras. Brincadeira musical que envolve canto, sim; mas é dentro das brincadeiras. Muito mais do que, por exemplo, no 5º ano, [em que] a gente trabalha mais com ritmo, escrita, até uma escrita musical, começando. Mas se trabalha de outra forma. Eu, pelo menos. (Tiago, julho 2012)

Jorge também salienta que é preciso “criar mecanismos” para que alunos de diferentes faixas etárias possam se envolver com as atividades propostas pelo professor.

[...] Com as crianças, às vezes, [...] tu precisa ter umas coisas assim de movimento, tipo isso aí, uma coisa que dê um *uá*. Tipo assim: às vezes, tá o troço tão técnico que tu olha,

⁶ No original: En el caso de los profesores principiantes, la dimensión eficiencia juega un papel psicológico importante. En cualquier área de conocimiento o nivel, los profesores principiantes a menudo quieren instrucciones paso a paso de cómo hacer las cosas de forma eficiente. Los profesores principiantes quieren aprender cómo gestionar la clase, cómo organizar el currículo, cómo evaluar a los alumnos, cómo gestionar grupos... En general están muy preocupados por los «cómo» y menos por los porqué y los cuándo. aunque esta dimensión procedimental sea importante, la investigación nos muestra que por sí sola no conduce a un desarrollo profesional docente eficaz, a menos que se acompañe por la dimensión innovación que representa la necesidad de ir más allá de las habilidades orientadas a la eficiencia y adaptarse a nuevas situaciones. (GARCÍA, 2008, p. 14)

tá tentando cantar com as crianças pequenas e tá aquela conversa. E o clima não se gera ali. E aí tu: *ah, então vamos lá, não sei o que* (demonstra se levantando da cadeira). *Então vamos lá.* Levanta e: *bah! Vamos fazer outra coisa.* Sabe? Às vezes, tem que pegar e pirar na batatinha. E daí tu saber que tipo de piração vai pegar cada idade. Com os pequeninhos, se tu vai levantar e vai brincar de dançar – *ah, vamos dançar agora* – pronto: aí já começa a brincar de estátua, daí já brinca de marcha soldado e trem, e não sei o que. Aí, da estátua, no meio da brincadeira da estátua, tu pode ir lá e: *parou a estátua. Vamos ver quem é que eu consigo fazer rir.* Aí já brinca, aí já dá beijo, abraça, mexe, faz careta, e daí já solta pra um outro lado. Isso com os pequenos é tri bom. E tu consegue ter esse caminho muito fácil. Agora, quando começa a crescer, daí fica difícil de criar esses mecanismos. Isso é difícil. Aprender o que fazer com as idades. É uma pedreira. (Jorge, junho 2012)

É com a prática e com o tempo que os professores conquistam mais segurança sobre como trabalhar os conteúdos na sala de aula, à medida que aprimoram seu “rendimento didático”.

E o desafio agora, neste momento, é aprimorar esse rendimento didático, sabe? Que é uma coisa que realmente não é fácil, que só tu vivendo mesmo a prática, e tu exercitando o erro e o acerto que a gente vai chegando, vai tendo resultados. (Santos, julho 2012)

Em seguida, Santos contou um pouco dos princípios metodológicos que o têm ajudado a ensinar música na escola por meio da percussão corporal.

Estou fazendo samba aqui, né? Quando tu mostra isso pra um aluno, tu tem uma polirritmia e eu estou aqui sentado, mas eu estou reproduzindo tudo aquilo que uma escola de samba tem, eu estou fazendo aqui no corpo. Quando ele percebe isso, ele se identifica com isso, ele começa a perceber o quanto isso faz diferença na vida dele. O quanto isso está próximo dele. O nome que isso tem, isso pra depois a gente fala. Qual é o apelido, se é João, Maria, José, se é polirritmia, se é... isso não interessa. Isso aí, o nome a gente dá depois. A experiência é que vale. Ele viver aquilo ali, ele se apropriar daquilo ali. Isso é o que conta. Mas, na medida em que tu vai avançando, tu também começa a conseguir ter espaço pra dizer o nome que ele tem. E tu faz uma diferença pra ele. E: por que que é esse nome? Por que que é poli e ritmo? Por que que é poli-fônico? Por que que é homo-fônico? Por que que é mono-fônico? Entendeu? E dizer porque, como que se constrói isso, a estrutura dessas palavras, porque é escrito assim, o que é que é um mono, o que é que é poli. (Santos, julho 2012)

Jorge também relatou princípios metodológicos que facilitam o desenvolvimento de atividades em aula. Embora considere fundamental sempre trabalhar com o fazer musical, ele acredita que algumas práticas musicais podem levar à dispersão dos alunos em sala de aula. Por isso, ele busca atividades mais dirigidas, como forma de evitar que os alunos se desconcentrem.

Então, [o que tem na minha aula] é ou isso de ouvir música ou, o que tem mais na minha aula, é execução. E, volta e meia, tem composição. Sim, já fiz; cheguei a escrever. Todos os anos tem algum trabalho que eu consigo [fazer]; com alguma das turmas, tem um pouco mais de trabalho de composição. Em 2009, 2010, essa 4ª série que eu falei lá atrás, que cantou comigo na creche, lá onde se apresentou, na semana da consciência negra. Eu levei um refrão pronto e uma sequência harmônica e fui fazendo um painel com

eles de informações sobre cultura afro, cultura negra. Uma aula quase só de listagem de informações que eles me disseram as coisas e copiaram no caderno, pra, na segunda aula, a gente inventar uma melodia e uma letra. E teve coisas maravilhosas. Tem uma música que eu guardo comigo até hoje que essa turma fez que, bah! Melodia muito bonita. Eu levei só os acordes e o refrão, e as estrofes eles fizeram. Bah! Muito tri. (Jorge, junho 2012)

João também narrou como vem repensando e melhor definindo os procedimentos que utiliza em sala de aula:

Por exemplo: tem uma coisa básica, mas que, às vezes, eu tentava fazer com os alunos, que é: eu canto e vocês repetem. E não dava certo. Eu largava de mão porque ou eles queriam cantar ao mesmo tempo comigo, ou eu cantava e eles continuavam. Por exemplo, se é o (cantando) *parabéns a você*, daí eles, [na frase] *nesta data*, vão continuar; eles não vão repetir. Mas isso é a base de tudo. Porque a referência vocal sou eu. Se eu quero que eles cantem afinado, se eu quero que eles cantem com a voz suave, sem gritar, eu sou a referência.

[...]

E depois eu botei, digamos assim, uma diretriz metodológica pra ensaiar uma música que eles já tavam cantando. Professor canta, alunos repetem. Depois todos cantam juntos. Depois só os alunos cantam. Então, no início, eu cantava e pedia pra eles repetirem; e eles queriam cantar junto ou eles queriam continuar e eu parava. Não, não é assim. E eles não queriam coisa no quadro. Então eu pensei: *vamos fazer um ensaio legal, vamos aprender como se canta*. (João, julho 2012)

João busca uma reconstrução da sua maneira de ensinar o canto. Ele parte de ideias que já tinha, mas percebe que não funcionam; então, reelabora seus procedimentos. É necessário repensar algumas propostas e reconstruir ideias para que, muitas vezes, se possa prosseguir com algumas atividades. Compreendo isso a partir do que orienta Josso:

E as aprendizagens novas exigirão desaprendizagens: livrar-se de hábitos mais ou menos antigos que, por diferentes formas de tomada de consciência, se revelam como freios para ir em frente e nos tornar disponíveis para a criatividade. (JOSSO, 2010a p. 62)

A aprendizagem da docência requer dedicação do professor aprendente, que precisa estar disposto a tentar, errar e acertar, buscar novas estratégias e propostas, repensar sua prática e reconstruir ideias sobre suas aulas de música na educação básica. A narrativa de João sugere que ele está descobrindo maneiras de desenvolver as atividades e fazer com que deem certo.

Tem muita coisa que eu tentava fazer com os alunos e que não dava certo, e eu imaginava: *ai, a minha ideia não foi boa, o meu plano foi ruim, eles não gostaram, tenho que fazer algo de sensacional, incrível*. Mas, às vezes, tu tem que propor a coisa duas, três, quatro vezes, até que eles entendam e que a coisa vai dar certo. Tu tem que insistir, tu entende? (João, julho 2012)

Tiago também destacou a importância de insistir em algumas atividades para aprender a fazer, pois repetir atividades pode conduzir a um amadurecimento como professor. Foi o que ele disse ter percebido como transformação na sua atuação docente.

Melhorou a abordagem. E também eu entendi, aprendi que tem que ter uma insistência, né? Porque, lá no começo, o que é que acontecia? Eu levava uma proposta, tentava fazer e... aí, numa aula não funcionou muito bem. Aí eu avaliava porque não funcionou muito bem. Eu pensava assim: *não. Então tá. Vou mudar pra outra coisa.* Aí pegava essa outra coisa, também não funcionava bem, e pegava outra coisa. Vai testando coisas. E o que eu percebi é que precisa ter uma insistência num determinado conteúdo, numa atividade. Até todo mundo entender qual é a proposta e começar a fazer. Eu acho que é um dos diferenciais deste ano. (Tiago, julho 2012)

Como relatam vários professores, a aprendizagem de música, prioritariamente, envolve a prática musical. “Quando se sabe fazer alguma coisa, esse saber não se manifesta verbalmente, mas, sobretudo, na própria prática. O pensamento e o conhecimento musicais estão no próprio fazer musical, estão na prática musical em si”. (DEL-BEN, 2003, p. 38). A docência, como conhecimento prático (BELLOCHIO; BEINEKE, 2005; DEL BEN, 2001), tem essa mesma natureza. Como na música, o conhecimento docente está diretamente ligado à prática e se constrói nela e a partir dela. Jorge narrou: “eu acho que é isto, cara: tem que botar na prática, fazer música”. É também ao fazer música com os alunos que os professores constroem seu saber-fazer. E é com o tempo, com a repetição, com tentativas, erros e acertos, que os professores aprendentes amadurecem ideias e procedimentos, o que os conduz a entender melhor como lidar com as atribuições de ser professor de música e como conduzir seu trabalho na escola de educação básica.

6. APRENDER O SABER-FAZER: ENSINAR PARA FAZER APRENDER

No capítulo anterior procurei mostrar como os professores lidam com as atribuições do ser professor de música na escola de educação básica, destacando, entre outros, acontecimentos narrados pelos aprendentes sobre sua aprendizagem sobre o que e como ensinar.

Ao relatarem as diferenças que encontram ao trabalhar com alunos de diferentes faixas etárias, eles reconhecem a presença do outro – o aluno –, mas parecem perceber que somente isso não é suficiente. Eles entendem que é necessário relacionar-se com o aluno e estabelecer uma comunicação para que possam desenvolver as aulas de música de modo significativo.

Basabe e Cols (2010, p.127 – tradução minha) esclarecem que o ensino “abrange indistintamente tanto aos esforços infrutíferos realizados para que alguém aprenda alguma coisa, como as ocasiões em que isso efetivamente acontece”. Salientam, assim, que “entre os processos de ensino e aprendizagem não há uma relação do tipo causal”, porém, “esses dois processos são como se fossem ‘as duas faces de uma mesma moeda’”, pois “o segundo fenômeno deve existir como possibilidade”. Para as autoras, “o conceito de ensino depende, para existir, do conceito aprendizagem”⁷.

A partir dessa reflexão, entendo que os professores passam do processo de procurar “para quem” desenvolver a aula para o “com quem”, valorizando o vínculo com o aluno e buscando construir a relação professor-aluno-conhecimento.

6.1 A ORGANIZAÇÃO

⁷ No original: “abarca indistintamente tanto a los esfuerzos infructuosos realizados para que alguien aprenda algo, como a las ocasiones en las que ello efectivamente sucede” [...] “entre los procesos de enseñanza y aprendizaje no hay una relación de tipo causal”. [...] “estos dos procesos como si fueran ‘las dos caras de una misma moneda’”. [...] “el segundo fenómeno debe existir como posibilidad”. [...] “el concepto ‘enseñanza’ depende para existir del concepto ‘aprendizaje’” (BASABE; COLS, 2010, p.127)

As narrativas dos professores sinalizam que uma primeira dificuldade a superar, em direção ao ensinar e fazer aprender, é conseguir organizar os alunos em sala de aula para que seja possível desenvolver as propostas de ensinar. Essa dificuldade é expressa por meio de termos como disciplina, limites e controle ou domínio da turma.

João, por exemplo, narrou os desafios que enfrentou nos primeiros momentos de aula:

Ah, eu acho que foi – segue sendo; melhorou, mas ainda é – a coisa da disciplina, a disciplina. Tem a ver, talvez, com o meu traço psicológico até, por ser uma pessoa muito aberta, muito afetiva, sei lá. Mas... é a coisa da disciplina mesmo, porque, se o grupo não estiver organizado e te respeitar, e tiver receptivo, nada que tu propuser vai dar certo. (João, julho 2012)

No depoimento acima, ele relaciona a dificuldade de lidar com a disciplina com seu jeito de ser. Mas, em outro momento, também apontou aspectos organizacionais da escola.

[...] Mas... às vezes, não. Às vezes, também, tu tem que organizar o grupo e o tempo que for necessário pra que o grupo se organize. Dar aula nos dois primeiros períodos é muito mais fácil que dar aula nos dois últimos períodos. Isso é... eles estão bem mais calmos. Depois da educação física, depois do recreio, eles tão agitados, eles tão a mil. Uma coisa é level [nível] 6, level [nível] 10, sei lá, a diferença de dificuldade (risos). (João, julho 2012)

Lidar com a “questão da disciplina dos alunos” também foi a principal dificuldade enfrentada por Tiago, que quase o fez desistir de atuar na escola:

[...] Mas eu digo assim que, de modo geral, foi muito difícil o começo. Eu pensei muitas vezes em largar, no primeiro mês, nos primeiros meses. Eu pensei em fazer isso porque era bem difícil, principalmente na questão disciplinar dos alunos... bem complicado. De entrar na sala de aula e tu não conseguir fazer trabalho nenhum, pelos alunos... enfim, terem um comportamento que inviabiliza tu fazer um trabalho. É... então foi bem difícil esse começo aí. Também por entrar já com o ano andando, acredito. Que, agora, começando no início do ano, a gente vê que é diferente (Tiago, julho 2012)

Para Cláudio, também “a questão disciplinar [foi] complicada” no seu começo na escola. Ele trabalhou com turmas difíceis e muito numerosas, e teve que aceitar políticas da escola quanto às notas dos alunos, como já relatado. “[...] Tinha alunos que você não podia rodar. Uma coordenadora me disse: *mas professor, essas tuas notas aqui, não adianta no final do ano você vai ter que passar esse aluno*. E isso tira até a tua autoridade na sala de aula, sabe?”, o que dificultava sua atuação e convivência com os alunos.

Jorge e Lorenzo relataram dificuldades semelhantes:

É... eu comecei em 2009 [...] pegando turmas de 4ª e 5ª série. E foi bem... eu comecei em outubro naquele ano, no concurso me chamaram em outubro. Daí foi um final de ano e tal, fui tomando um pouco na cabeça porque 5ª série, depois eu fui aprender que é um ano bem difícil, que eles tão numa transformação, que é desde hormônios à própria formação da pessoa. E aquele começo foi difícil. Mas 2010 é que foi um ano bem difícil pra mim porque daí eu peguei outras idades também. Eu peguei 3ª, 4ª e... É. Foi 3ª, 4ª e 5ª série [...]

Mas não, daí eu fiquei com, além da 1ª série, a 2ª e a 3ª. Porque eu acho, eu não sei porque acontece. É uma agitação que eu não consigo botar eles numa ordem, numa concentração, é realmente bem difícil pra mim.

[...] o espaço da sala de aula tem muita briga, muita confusão... as crianças tão em momentos das vidas, assim, geralmente, momentos de agitação, e daí tu tem que ficar, como a gente diz, apagando incêndio. Não é muito comum que tu sempre consiga entrar e dar aula como tu imaginou. Daí foi... bah! 2010 foi muito difícil, muito mesmo. (Jorge, junho 2012)

[...] E eu tentei de tudo que era forma. Em algumas turmas era viável. Em outras turmas eu acho que eu cheguei muito... a gente chega muito sorridente, né? E (risos) se tu deixar, eles tomam conta. Então eu achei que... Eu não sabia a hora de colocar disciplina, a hora de [dizer]: *não, não pode. Não, dessa forma não*. Os limites. Então eles se aproveitavam. Até tomavam conta da sala. E aí, enquanto que eu tava separando um que tava enforcando o outro, o outro tava com uma cadeira, com uma classe na mão, sabe? Eu passava mais separando briga do que dando aula. (Lorenzo, julho 2012)

Para Lorenzo, não saber como lidar com os limites é algo que o fez achar que estava agindo errado no momento em que quis ser gentil e simpático com a turma.

Alguns professores tentam entender e explicar porque é tão difícil lidar com “essa coisa da disciplina”, como relata João:

O grande lance é essa coisa da disciplina. Eu acho que, por três coisas, eu diria. Pelo fato da aula de música ser vista de uma maneira diferente pelos alunos. Então, se tu chegar lá, se o professor chegar lá e: *bah! Vamos trabalhar, fazer frases, vamos trabalhar cálculo*, beleza. Agora, se eu chegar lá e quiser trabalhar no quadro, não, não querem. É aula de música, não é aula de quadro. Mas daí, se a gente vai fazer música, eles já veem a música de outra maneira, como, talvez, como bagunça. Tem até momentos em que eles cantam espontaneamente, já aconteceu. E eu dei corda, só que aquilo foi um ponto de agitação pra eles, e foi algo que acabou não conduzindo pra algo legal. (João, julho 2012)

Para Lorenzo, o problema parece vinculado à carga horária das aulas de música. O pouco tempo de contato com os alunos dificulta que o professor de música compreenda o comportamento e a realidade dos alunos.

O professor de música, ele entra na sala de aula pra dar aula e sai. Ele não é o professor que está ali o dia inteiro com aquelas crianças. Então tu não tem capacidade de... ah, tu tem que dar a tua aula, tu tem que cuidar dos que estão bagunçando, ordenar a coisa toda pra que ande, né? Tu não tem tempo de perceber qual é a realidade dele, porque que ele está fazendo aquilo. Ou de conversar, ou de ver porque não está fazendo... Às vezes, tu... eu decoro, tu decora primeiro o nome dos que bagunçam porque tu tem que chamar a atenção. Então é difícil tu entrar nisso, e aí, estando no projeto [Mais educação,

realizado no contraturno escolar] eu consigo conhecer um pouco mais do histórico deles. A supervisão escolar, o SOE é bem presente, daí tu pode conversar. As professoras são antigas, daí sabem: *ah, não, a mãe e o pai estudaram aqui. Ah, a mãe já teve tais problemas e a família é assim.* Então tu consegue identificar melhor. Na sala de aula tu entra tão rápido, tem que dar a tua aula, já tem que sair pra outra, já tem que sair pra outra. Tu não tem tempo de ver a realidade do teu aluno. (Lorenzo, julho 2012)

Jorge também acredita que o fato de estar pouco tempo com os alunos em sala de aula dificulta a relação entre professor e aluno bem como a definição de limites.

Olha, eu entro em algumas turmas dessas que me quebram as pernas, que são 2ª e 3ª séries, eu entro uma vez por semana. E as crianças [são] muito barulhentas e bah! Não consigo botar uma ordem mínima que fique 5 minutos, e... bah! Daí não tem. Daí a dificuldade é essa porque nada se estabelece. Eu não consigo cantar uma música, não tem como propor uma brincadeira, porque eu entro na sala de aula e eles já tão correndo assim... zum... tipo saiu o professor. (Jorge, junho 2012)

O professor Jorge fala sobre a importância do vínculo para poder trabalhar com a turma e conseguir uma relação de respeito e reconhecimento com os alunos. Jorge percebe a relação e comunicação com os alunos como algo fundamental para conseguir realizar a aula de música.

E acho que também é uma coisa de eu ver eles uma vez por semana só, eu imagino isso, todas as pessoas dizem que daí fica mais difícil. A professora referência tá ali todo dia, se vem um professor diferente, eles querem pitar na batatinha. Eles tão sedentos pra correr por tudo, pra pular em cima das mesas, pra... só que daí eu não consigo trabalhar, e isso, pra mim, neste ano tá bem difícil. Desafio é quando eu não consigo ter um domínio de turma mínimo pra começar as atividades, esse é o desafio. É ter esse domínio, e isso vem com o vínculo que se cria com a turma, só que, às vezes, fica difícil de criar esse vínculo. (Jorge, junho 2012)

Tiago, ao refletir sobre como lidar com a "questão do comportamento", se questiona o que significa ter domínio de turma

Então aí que está o maior desafio, e é uma das coisas que eu ficava pensando: como é que eu vou chegar na aula e fazer a criançada parar? Não só a criançada, os pré-adolescentes, os adolescentes também. Como é que eu vou chegar lá e fazer eles pararem pra escutar a proposta que eu tenho? Sabe? Esse é um desafio, mas não é só pra mim, eu vejo a maioria dos professores. Problema. [...] Daí que os professores mais antigos dizem: *bah, não tem domínio de turma e tal.* Mas qual é o curso desse domínio de turma, qual é a forma? Tu vai impor, vai fazer o pessoal ficar com medo, é isso domínio de turma? É isso que eu não queria fazer. Mas, às vezes, precisa, eu já tive que fazer também. (Tiago, julho 2012)

Tiago questiona-se como deve impor os limites na sala de aula. Parece que ele quer estabelecer uma relação com os alunos e não apenas determinar regras, mas ele também parece saber que é preciso definir limites para que possa

realizar a aula. A partir desses dilemas, Tiago questiona-se sobre como fará para trabalhar com os alunos. Tiago percebeu que muitos professores “exerciam o controle sobre a turma” a partir de uma certa repressão, a partir de gritos. Por isso ele sentiu dificuldades de trabalhar do seu jeito.

Tu ter o controle sobre a turma. E que muitos exercem – ah! Isso eu não falei ainda e é importante. Muitos exercem esse controle através da repressão, do grito. Chega lá e sai gritando com os alunos e eles baixam a bola, ficam quietos, sabe? E esse não é o meu perfil. Eu não gosto de trabalhar assim, eu não gosto de ter que chegar e ficar gritando, eu nem tenho... isso faz mal pra mim se eu fizer, e... chegando lá, os alunos acostumados a isso, e quando eu chego com o meu jeito assim, um cara legal... (risos). (Tiago, julho 2012)

O professor Tiago buscou suas próprias estratégias de lidar com a turma sem interferir no seu perfil, no seu jeito, porém não foi tão fácil pelo fato de a turma estar condicionada a um tipo de “controle”. Ele sentiu dificuldade de os alunos compreenderem que os problemas podem ser resolvidos com conversa. Tiago contou que o que mudou de sua atuação na sala de aula do início das aulas para agora foi a “forma com que” conseguia “fazer com que os alunos participassem”.

São vários os fatores que dificultam que o professor consiga organização em sala de aula, que vão desde o pouco tempo que estão com os alunos em sala de aula, a diferença de realidades e vivências entre alunos e professores, até a visão que cada um tem sobre a aula de música. Cada professor lida de um jeito com isso, mas o que todos querem é construir um ambiente em que seja possível a comunicação entre professores e alunos. Alguns professores narraram como buscaram soluções para conseguir trabalhar com as turmas na escola de educação básica. Nesse sentido Josso explica que:

As experiências de transformação das nossas identidades e da nossa subjetividade são tão variadas que a maneira mais geral de descrevê-las consiste em falar de acontecimentos, de atividades, situações ou de encontros que servem de contexto para determinadas aprendizagens. (JOSSE, 2010a, p.42)

João, que teve dificuldade de trabalhar com os limites na sala de aula, narrou suas estratégias de organização:

Esse ano agora está sendo o ano de muitas melhoras também, eu acho. Eu andei lendo nas férias um livro que é, o nome, do Bill Rogers, eu comprei. Até eu comprei na Feira do Livro, esse livro com o dinheiro que a Prefeitura destinou pros professores adquirirem alguma coisa. Que é gerenciamento de relacionamento e... eu não sei o que lá, em sala

de aula. Relacionamento e comportamento em sala de aula. Gerenciamento de relacionamento e comportamento em sala de aula. Então um livro superlegal. Uma coisa muito importante que o livro fala é a coisa de estabelecer combinações e regras com os alunos, trabalhar com eles. Então, eu boleei quais seriam as regras. Passei e tal. Só que eu tô cultivando isso no decorrer de todo o semestre. Agora eu fiz um banner, fiz um banner todo colorido com imagens que tem as seis regras. E faz umas duas semanas que ficou pronto. Tá sendo ótimo porque... é aí que tá: eu ainda tô num ponto de ganhar uma relação de mais disciplina com os alunos. (João, julho 2012)

João começou a criar códigos de comunicação com os alunos que, conforme narrou, estão tornando-se uma linguagem própria da turma:

Esse negócio do banner tá sendo bom, porque eu tô martelando direto, o tempo todo e tá entrando. Cada combinação tá sendo uma, tá virando uma linguagem da nossa relação. *Olha a voz de parceiro e tal, não sei o que lá.* O banner tem seis coisas. E já tem as imagens. Que é: o respeito, o andar tranquilo; daí tem um carinho correndo, com coisinha de proibido, e um carinho caminhando. E na coisa do respeito é a questão da amizade também. De quando resolve um conflito, resolver na conversa e não na briga. Eu sempre pergunto: *ah, como é que resolve, logo batendo ou conversando?* Aí tem o cada um no seu lugar, que é de ele tar no lugar dele. Não tar levantando o tempo todo. Tem o voz de parceiro, que é a coisa de não ficar gritando, de manter a atenção na hora que tiver que manter, levantar a mão, enfim, usar a voz de uma maneira legal. O apenas o material escolar, que, às vezes, alguém com figurinha ou querendo comer lanche na sala, ou com ioiô, alguma coisa. Às vezes, até dá pra pegar isso e linkar com a aula: *ah, o ioiô, a música que fala do ioiô e tal*, mas o tempo todo não tem como sempre tar conectando. *Ah, tem as figurinhas. Ah, então tá, a música das figurinhas.* Mas daí, o apenas material escolar e o estamos aqui pra aprender, que é uma coisa do compromisso deles em aprender, e estudar e tal. São essas 6. (João, julho 2012)

João continuou contando o seguinte:

[...] mas essa coisa das regras tá sendo bem legal com banner. Muita coisa assim de usar o estímulo visual a... Às vezes, tu tá lá com o grupo todo, pra dar uma aula legal, e tem 20 alunos lá, e tem um lá que tá te incomodando. Então, tu tem que estabelecer algo palpável pra ele saber: *olha, tu vai sair se continuar assim.* Tu conversa, né? Isso é uma coisa também que, no início, eu gritava, ficava bravo, agora eu tô bem tranquilo, eu... deixo eles enlouquecerem, correrem, fazerem tudo, e eu só falo, eu só espero e eles vão se acalmado. Uma coisa bem... não adianta querer brigar ou querer perder a cabeça porque daí a coisa só piora. (João, julho 2012)

Ele entende que é fundamental, para algumas atividades terem êxito, primeiramente manter uma organização dos alunos em sala de aula:

Mas uma coisa que eu tô vendo, que, às vezes, o grupo não tá organizado e eu tento começar a aula e não adianta. Se eu levar meia hora... Teve uma aula que eu levei 35 minutos pra deixar os alunos calmos, e o ponto alto da aula, que foi os alunos cantarem afinados, deu 3 minutos, mas a aula valeu por isso. Talvez, depois de três, quatro vezes, aí eles vão entender que é assim, e daí eu vou ter um aproveitamento, sei lá, de 20, 30 minutos, e vou chegar num objetivo legal. Às vezes, o grupo tá agitado e não adianta ficar falando muito, e tu puxa uma música e todo mundo para e começa cantar e aí dá certo. Tem o contrário também, sabe? Às vezes, não adianta. *Ó: isso não dá certo, não faz isso.* Não, pega o violão e puxa uma música, eles te olham e começam a cantar e param de brigar e então se envolvem.

[...]

[...] A gente, às vezes, tem que trabalhar muito com a coisa da recompensa, né? Aquela coisa skinneriana que é muito criticada, mas funciona, não adianta. Então eu falei, e era o segundo período e eles tinham recreio depois, aí eu falei: *vocês tão gritando, vocês tão usando a voz de uma maneira que agride, que machuca, que depois vocês mesmos tão reclamando, tão irritados pelo barulho, pelo nível de som que vocês mesmos tão fazendo. Cada grito que eu ouvir, eu vou fazer um risco no quadro, e cada risco é um minuto de recreio que vocês vão perder, eu vou tirar, não adianta.* (João, julho 2012)

João fez várias tentativas para descobrir como poderia lidar com os limites em sala de aula, e como poderia, primeiramente, ter um “controle” sobre a turma para então fazer música. Ele mesmo percebe que são várias tentativas e que algumas delas vão contra os seus princípios, mas, como ele diz, “funcionam”. Porém, ele percebe que pode haver outras alternativas para lidar com a “disciplina”, mas sabe que é “difícil”. Assim, complementa a fala anterior dizendo: “eu sinto que uma coisa importante é conciliar a coisa afetiva com a coisa da disciplina, conciliar as duas que é bem difícil”. No mesmo sentido, ele continua:

Mas, às vezes, é importante conversar. Eu vejo que eu tô traçando uma avaliação do aluno, principalmente, por exemplo, dos alunos de A10. Eu avalio [os alunos], eu vou avaliando mais a coisa atitudinal, que é algo que tem que tar consolidado pra que o trabalho musical possa acontecer. E então eu tô avaliando e, no fim da aula, daí eu já organizo eles, eles saem da roda e voltam pra formação no caso: *olha como é que foi o fulano hoje, como é que foi o sicrano, como é que foi, ah vamos melhorar, né?* Eu já tô criando mentalmente, tô avaliando o tempo todo eles na aula. É uma coisa que eu não conseguia. Às vezes, era uma coisa, um caos total e... não rolava. (João, julho 2012)

João destacou a importância de narrar as condutas por ele adotadas, o que sugere que a construção da sua aprendizagem docente ocorre, também, a partir das decisões que precisa tomar, assim como a partir das mudanças que ocorrem na sua atuação.

Lorenzo também começou a perceber alguns momentos em que é necessário definir regras para que a aula de música possa acontecer.

Acho que tem coisas de ordem prática, que são as coisas que causam maior dificuldade de como que tu vai trabalhar os momentos dentro da sala de aula. No início todo mundo queria ir ao banheiro na aula de música, e eu sempre deixava: *ah, tudo bem, fulano, tudo bem.* Daí eu comecei a me ligar: *daí não. Só um pouquinho. Esta hora é minha aula.* (Lorenzo, julho 2012)

A organização dos alunos, na maioria dos depoimentos dos professores, parece depender do estabelecimento de limites e regras de comportamento. Mas Cláudio indica que essa organização também está vinculada ao planejamento do professor, mais especificamente, às atividades desenvolvidas em sala de aula.

[...] você tem que ter uma flexibilidade muito grande. Então tu vai contar um pouco de história da música, vai ensinar algumas coisas um pouco mais de teoria, você tem que contar história de como surgiu a pauta, de como surgiu a clave de sol. Mas isso você tem que dosar, você faz uma, duas, três aulas, daí muda, por exemplo, faz um trabalho sobre estilo musical, daí mais duas ou três aulas, daí você passa um filme, isso vai dar mais duas ou três aulas. Daí depois você volta com uma coisa um pouco mais de história da música, ou um pouco mais teórica, que você passa alguma coisa. Então você tem que ter essa flexibilidade porque eles enjoam muito rápido. Eles enjoam. Não é como na universidade, que você tem dois, quatro semestres de percepção musical e tem que ir e funciona. Na escola, não. Lá eles começam a reclamar, começam a bagunçar. Então você tem que pensar muito essa coisa de sempre ter que chamar a atenção. Isso é ruim, mas você é meio refém disso, muito difícil você sair disso. E na sala de aula você tem que ter... é quase como tipo professor de cursinho. Você tem que ser quase um artista lá na frente pra chamar a atenção. (Cláudio, junho 2012)

Para Jorge, os momentos de readaptação na atuação na sala de aula causam incertezas, porém, em outros momentos ele vê que a readaptação é muito importante para reanimar as crianças através de uma brincadeira ou outros momentos de descontração, já que ele percebe que as crianças têm um limite de concentração. Jorge ainda ressalta que isso só se aprende na prática, assim como conseguir perceber atividades para serem feitas com as diferentes faixas etárias. Ele diz que vai “muito no instinto” de perceber o que é interessante para cada idade, por exemplo, a importância de estabelecer rotinas com as crianças menores.

[...] com os pequenos aprender também a brincar mais, que, no começo eu não sabia e ainda não sei, mas aprendendo a fazer brinquedos musicais e também relaxar eles pra brincarem e aprendi... isso é uma coisa que eu comecei no ano passado, a fazer o seguinte, com os pequenos, me centrar na execução, e alguma coisa de criação de improviso na hora de estar cantando. Eu vou improvisando com o violão e brincando e daqui a pouco surgem coisas, é legal, é bem legal. Execução, improvisação, brincadeiras e, no final, quando eu consigo, dar um relaxamento, colocar eles deitados, tocar um violão bem suave, botar uma música no som e contar uma história, inventar ali na hora uma história. Na verdade, é uma meditação. Às vezes, eu consigo fazer isso, fazer eles fazerem uma meditação no final. É... assim, o que mudou é que eu acho que eu estabeleci rotinas e ideias de trabalhos pras idades, que, quando eu cheguei, eu não tinha a mínima ideia, eu cheguei pra cantar e... ver o que é que acontecia e bom, né? Daí, agora, eu vejo que eu enxergo, um pouco mais claramente, atividades adequadas pras idades. Nem sempre, mas um pouco mais do que quando eu entrei (risos). (Jorge, junho 2012)

João também contou como teve que reconstruir algumas propostas e estratégias das aulas de música. Ele quer buscar ajudar os alunos a se organizarem e a entenderem o que é a aula de música. João procura estabelecer uma comunicação e uma relação com os alunos.

Deixa eu ver, o que eu fazia antes que não dava certo. (pensativo) Ah, essa coisa pra resolver os conflitos, que, eu até já citei, que eu tenho tido mais tranquilidade. Por

exemplo, nas turmas de A10, também uma coisa que a gente sente muito, que, às vezes, tem que sempre ter algo novo, né? Por um lado, pros alunos manterem o interesse, mas é importante criar rotina também. Então é uma coisa que eu tô firmando bastante uma rotina, e, às vezes, tu chega, tu nem faz nada e eles já começam a seguir essa rotina. Normalmente, a formação deles é em classe e a aula vai ser em roda, então tem o *Olêê, oláá, vem pra roda pra cantar*, que eu canto. E eu chamo um aluno, daí o aluno vai sentar do meu lado, o aluno que foi chamado vai chamar o próximo que vai sentar do outro lado. E cada vez que ele é chamado a gente canta esse (cantando) *Olêê, oláá, vem pra roda pra cantar*, com o pandeiro junto e tal. E no meio desse olêê oláá, não é um trava-línguas, é um versinho com o mesmo ritmo, que são três. Eles já sabem os três de cor. Ah, quando toda a roda tá formada, foi todo mundo chamado, a gente vai cantar uma música a capela que envolve o movimento do corpo, que é algo que eles gostam e tal. E dá pra trabalhar também a lateralidade, a coisa do corpo. Dá pra trabalhar as vogais, trabalhar com dinâmica. Depois disso aí, é uma outra música que é a música do oi, que todo mundo dá oi pra tudo mundo, é o nome de todo mundo e tal. Quer dizer, toda uma rotina, essa rotina leva, sei lá, de 5 a 8 minutos, que eu me lembre. E daí a aula vai se construindo a partir disso. É uma coisa interessante essa coisa da rotina também, criar uma rotina. É outra coisa que dá certo. (João, julho 2012)

João teve de repensar sua prática com as crianças pequenas buscando estabelecer uma rotina. A partir disso, perguntei como que ele chegou a essa organização de aula, e ele respondeu:

Como que eu cheguei? Ah, foi muito assim... tentativa e erro um pouco, né? Tu vê que certas coisas dão certo e... bom, vai repetindo. Dá certo, tá. Essa música a capela aí, eu peguei num curso que eu fiz. Foi bem legal. E um pouco eu conversei também, eu conversei com os professores lá. *Olha, rotina é importante, quem sabe tu cria rotina e tal.* Aí eu assisti e *oba legal, então a aula de música pode começar assim, quem sabe e tal.* E tem muita coisa que também, às vezes, tu descansa, tem uma noite de sono boa e chega lá assim, com vontade de dar aula, feliz. E essa coisa aí, por exemplo, essa música aí que eu compus, essa é uma melodiazinha que eu peguei e inventei na hora. Daí os alunos gostaram. [...] E à medida que eu via que ia funcionando ia: *bom, então isso. É isso que tem que ter.* (João, julho 2012)

Para os professores aprendentes há momentos difíceis dentro da sala de aula que os levam a repensar a profissão e buscar ajuda. Muitos também passam a modificar sua atuação para atividades mais controladas e, muitas vezes, deixam atividades práticas de lado por não conseguirem instituir uma organização na turma. Porém, os professores começam a perceber que é necessário ir ao encontro do aluno e conseguir estabelecer uma comunicação com eles. Os professores começam a perceber que a aula se concretiza na medida em que começam a relacionar-se com os alunos.

6.2 O VÍNCULO PROFESSOR-ALUNO

Os professores aprendentes estão em um processo de aprendizagem da docência que envolve aprender a organizar os alunos e a se relacionar com eles, e não somente ensinar o que sabem sobre música. A partir das narrativas dos aprendentes, é possível perceber a preocupação de estabelecer relações para poder se comunicar com os alunos. A preocupação parece ser sobre como estabelecer uma organização para que se possa construir a aula “com” os alunos e não somente para os alunos, como relata Jorge:

E com os alunos é o esforço de colocar uma ordem pra trabalhar, mas, ao mesmo tempo, não virar general, porque não tem sentido nenhum. Pra mim, pra aula de música não tem sentido nenhum, eu não vou construir nada com eles. Então eu tento pegar por uma relação um pouco de amizade também, além de pai, da coisa pai de botar ordem e tal. Tento ser parceiro na medida do possível das idades, e descontraír, brincar, porque tento conquistar eles, dentro do que é possível. E, em geral funciona. E é muito melhor, eu gosto de abraçar as crianças pequenas e tentar ir pelo lado do afeto, aí se constrói mais. Nem sempre consigo, mas a tentativa é essa. (Jorge, junho 2012)

O entendimento de João é de que a construção do vínculo com os alunos é um processo do qual faz parte, por exemplo, saber o nome dos alunos de cor e, assim, mostrar que cada um é importante e não apenas mais um número na sala de aula. Para ele, é preciso ter tempo e paciência para aprender a conquistar os alunos.

Ah, eu acho que eu procurei ter paciência, talvez tenha chegado um momento em que, eu lembro que, quando chega o dia que eu digo pros alunos *agora eu já sei o nome de todo mundo de cor*. Aí eu acho que, *ah, então fala aí*. Aí eu vou dizendo. Agora eu tenho 120 alunos e sei todos os nomes de cor. Até isso é uma coisa que eles veem: *bom, ele já tá um tempo, ele já nos conhece, né?* E, então a coisa, talvez, de ter uma resistência por parte deles, *ah não gosto de ti, tal coisa, e tal e...* tem que saber filtrar, não pode se abalar. Aí tu vai indo, vai indo e tu vai ganhando eles. Eu sinto que os alunos gostam de mim, eu chego, eles vêm me abraçar e vêm me perguntar: *ah, é hoje que tu vai dar aula pra nós, é hoje, é hoje? Ah, hoje não, é amanhã. Bah! Como assim?!?* O que não significa que eles gostam de mim mas, às vezes, até eu não entendo. Eu vou dar aula, eles bagunçam pra caramba, depois vêm me perguntar quando eu vou de novo lá. Daí eu não tô entendendo, como assim? Mas é uma coisa gradativa, eu acho. Tem que ter paciência de ser conquistado. (João, julho 2012)

Conforme Josso:

A questão do tempo para os processos de aprendizagem está assim em relação direta com a amplitude dos reajustes necessários à integração de um novo saber-fazer ou saber-pensar. [...] Quanto mais a aprendizagem desarrumar uma coerência interior e comportamental, mais levará tempo para que a integração aconteça. (JOSSE, 2010a, p. 109)

Para conseguir conquistar os alunos e construir vínculos com eles, os professores precisam aprender a lidar com uma realidade diferente, já que, segundo García:

O período de iniciação ao ensino representa o ritual que há de permitir transmitir a cultura docente ao professor iniciante (os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão), a integração da cultura na personalidade do próprio professor assim como a adaptação deste ao meio social em que se realiza a sua atividade docente. Essa adaptação pode ser fácil quando o entorno sociocultural coincide com as características do professor iniciante. No entanto, esse processo pode ser mais difícil quando deve integrar-se a culturas que lhe são desconhecidas até o momento de começar a ensinar. (GARCÍA, 2008, p.17 – tradução minha)⁸

Também é possível compreender o processo de adaptação “ao meio social em que se realiza a atividade docente” a partir das definições de “espaço de vida” e “mundo presumido” apresentadas por Delory-Momberger (2012, p.80). “*Espaço de vida* compreende a pessoa e seu ambiente e designa todos os fatos suscetíveis de determinar a conduta de um indivíduo num dado momento. O conceito de *mundo presumido* faz referência ao mundo tal como o indivíduo ‘o espera’”.

Os professores aprendentes demonstraram, ao longo de suas falas, suas dificuldades em lidar com a realidade em que estavam se inserindo. José contou que “lamenta ter que dizer que se choca com a realidade” em que convive na escola.

Como a minha vivência foi sempre com alunos particulares, então... foi difícil essa, não é transição, esse outro lado de dar aula numa escola, numa periferia,... eu não tinha essa consciência. Você só tem consciência quando você está dando aula. E... você tem que... porque eu tinha dúvida, ah, vou dar aula, não vou, vou enfrentar a escola pública, escola regular... e acho que vale a pena, no mínimo, pra você ter experiência. É se... porque, se você souber aproveitar no mínimo, e souber entender algumas coisas, você, como pessoa, você vai se tornar melhor. (José, julho 2012)

Conviver com uma realidade social completamente diferente, como relata José, pode gerar frustração:

⁸ No original: El período de iniciación a la enseñanza representa el ritual que ha de permitir transmitir la cultura docente al profesor principiante (los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión), la integración de la cultura en la personalidad del propio profesor así como la adaptación de éste al entorno social en que lleva a cabo su actividad docente. Dicha adaptación puede ser fácil cuando el entorno sociocultural coincide con las características del profesor principiante. sin embargo, tal proceso puede ser más difícil cuando debe integrarse a culturas que le son desconocidas hasta el momento de empezar a enseñar. (GARCÍA, 2008, p.17)

Daí lidar com a frustração de você trazer uma coisa e aí não dá certo, e aí tentar tipo: *ah, o fulano. Bah! O fulano não faz nada e como é que eu vou recuperar.* E tem coisas que não consegue recuperar, porque ele está inserido num contexto que, infelizmente, às vezes, você não tem, não tem como resgatar, porque é uma criança que já nasceu... Tipo, do alvo de uma criança que foi espancada, que a mãe é traficante, que ele fala: *ah, eu tô com o 38 na cintura*, e que é do meu tamanho e que você vai apartar uma briga dele com outro colega e ele quase te derruba. O que fazer com essa criança? Lidar com essa frustração, pra mim, é bastante, bastante duro. Porque essa coisa de tentar ajudar as pessoas eu sempre tive, então, pra mim, é muito difícil ir pra casa e saber que, *bah, fulano não, não vai ter volta.* E o que é que vai ser dele, ou que é que vai ser daquelas crianças que vêm pra escola e não estão nem aí, entendeu? Vão ser meros consumidores, vão fazer o que? Vão, não vão... que chance elas vão ter? A gente oferece uma chance pra elas, a escola é uma oportunidade, mas... pelo histórico que algumas trazem, só o fato de elas ainda estarem vivas, porque tem criança que foi espancada desde que saiu da barriga da mãe, então só pelo fato de elas estarem vivas, já é uma vitória. Lidar com a frustração pra mim é bastante difícil, saber que eu não vou poder fazer muita coisa pela criança, pelo adolescente, pra mim, talvez, seja o mais complicado. (José, julho 2012)

Enfrentar a sensação de frustração e também desânimo frente à realidade dos alunos é difícil. José sente-se responsável pelas crianças e quer tentar ajudá-las, por isso, parece se convencer de que "a escola" já "é uma oportunidade" para elas.

Lorenzo relata ter passado por um "choque de realidade" no início da docência, por deparar-se com uma realidade diferente da imaginada (García, 1995)

Porque eu imaginava que ia ser uma coisa e a realidade no município é bem diferente. Por exemplo, eu já estudei em escola estadual, mas não assim dentro de uma comunidade carente, dentro de uma vila com as questões sociais muito fortes, de tráfico, essas coisas todas. Então eu me deparei com coisas e realidades que, pra mim, não eram normais, não eram habituais. (Lorenzo, julho 2012)

Jorge e João, no mesmo sentido falaram:

[...] Mas é brabo... é... um se acostumar, porque a realidade de onde eu fui dar aula é muito diferente. É um lugar bem mais pobre, que as crianças chegam às oito da manhã já mandando todo mundo se ferrar, e até tu te acostumar, e que isso é uma coisa cultural do lugar, e que tu pode fazer uma coisa legal dentro daquele lugar, leva um tempo, porque a gente se choca, né? (Jorge, junho 2012)

[...] é uma realidade bem, bem difícil. Crianças, alunos que não têm banheiro em casa, alunos que não têm a mínima estrutura familiar. A escola dá tudo pra eles mesmo. Tu vê, tem psicólogo, tem fono, ela encaminha pra tudo, né? E tem brechó pra eles comprarem roupa, e tem o lanche, lá tem tudo. A escola, além de ensinar, faz tudo que, às vezes, família não tá fazendo. (João, julho 2012)

No depoimento a seguir, Lorenzo descreve essa realidade "diferente" e sinaliza a necessidade de se aproximar dela para melhor compreender os alunos.

Mas com a família é complicado. Por exemplo, conselho de classe. Se vai um pai, dois, é muito. Então aquela coisa, a ideia, talvez eu esteja falando errado, mas a ideia que eu tenho é que as famílias, a maioria das famílias meio que largam. A criança passa o tempo na escola, come, estuda, não tá em casa atrapalhando. Vai pra casa, bota na cama, dorme e pronto. Não tem uma vivência de família. Neste ano, nessa outra escola, porque eu estou no projeto do Mais Educação, aí eu lido um pouco mais direto com os pais e... me envolvo mais com as crianças também, porque daí têm crianças que eu dou aula e, depois, eu passo à noite, que tem o horário do projeto, daí eu passo, converso, entendo melhor as situações. Eu tenho mais tempo pra ver isso. E a gente se choca com bastante coisa, tipo... eles têm, na grande maioria, uma desestruturação familiar bem grande, não são todos. Tenho ótimos alunos, e com famílias super-responsáveis. [...] Mas a maioria... eu tenho casos de alunos que é a mãe é do crack, o pai está preso, mora com a vó porque a justiça mandou morar com a vó, mas a vó não quer, então é negado dentro de casa, sabe? Então criam situações que, ou é um aluno completamente agitado, violento e sem afetividade sem... que é difícil de trabalhar; ou é um aluno totalmente magoado, ressentido, introvertido. Então tu trabalha mais de psicólogo do que de professor, às vezes. Eu tive essa... eu tive essa experiência de entrar um pouco mais na realidade deles e ver porque que eles são... agem daquela maneira. Em quase todas as turmas eu tenho um pai presidiário. Quase todas. Uma coisa que, pra mim, era um choque, bah!, escutar, sabe? Hoje, pra mim, já é uma coisa natural, e pra eles é natural. Eles falam isso pros colegas, assim: *ah, o que é que tu...* Teve um dia que até outra professora brincou: *ah, qual é a tua profissão, qual é a profissão do teu pai? Ah, o meu pai é presidiário.* Por que? Porque desde criança ele só ficou sabendo isso. Então acaba sendo uma coisa natural, questão... essas questões familiares, é meio complicado tu perguntar... *ah, eu vou chamar a mãe, mas eu não tenho mãe, ah, eu vou chamar o pai, mas eu não tenho pai.* Aí tu já fica assim, né? Eu vou chamar o tio, papagaio que seja. A realidade deles é muito dura, muito dura. (Lorenzo, julho 2012)

De modo semelhante, Santos entende que existe um “código” próprio na vida dos alunos de periferia, que se refere ao mundo em que eles vivem e que faz sentido na vida deles. O professor precisa chegar na escola e procurar conhecer e compreender o “mundo dos alunos”.

O adolescente de periferia, ele é muito rápido nesse sentido. Então ele, e eu tive, por exemplo, turmas, quando eu entrei, que, além de ter essa situação toda fora, um universo que gravita em torno da vida deles, muitos são filhos de traficantes, muitos são filhos de pais drogados, separados, mães prostitutas, muitos criados por parentes ou até por pessoas próximas da família. Além de todo esse universo que tá ali e que entra na escola, existe todo um código na vida desses alunos, que é o código que funciona pra eles. (Santos, julho 2012)

As narrativas dos professores aprendentes indicam ser importante buscar contato com os pais para compreender melhor como os alunos vivem.

E neste ano, efetivamente, que eu tô tendo a possibilidade de ter contato com os pais, conversar com eles, conhecer um pouco mais, né? Falar dos alunos, conversar sobre os alunos com os pais. Excelente, é claro. É como eu te digo assim: é à medida que o tempo vai passando que tu vai galgando o espaço, tu vai construindo, tu vai fortalecendo laços e todas essas coisas. (Santos, julho 2012)

Os professores aprendentes passam por um processo difícil de compreender o “mundo” em que essas crianças vivem. Eles precisam conhecer a

realidade familiar e entender a visão de mundo que os alunos têm para, a partir disso, desenvolver o seu trabalho.

Na minha vida faz diferença, porque me humanizou de uma maneira muito forte, de trabalhar com as pessoas que não têm, é cada criança que aparece e eles não têm nada, as crianças... afeto não tem, se grudam em ti, então não tem. A pobreza pior não é a comida, porque a comida tem na escola, não é não ter onde morar, o pior são as famílias muito detonadas. E daí... e daí, penso que conseguir proporcionar um momento legal pr'aquelas pessoas, eu acho que isso independe de nível social e tal, mas, pra mim, bate mais forte... sabendo das histórias, porque a gente fica sabendo das histórias dos alunos, a gente tem conselho de classe, tu sabe. *Ah, o fulano, ah, o fulano é assim, a mãe e o pai assim, e tá com os avós, mas os avós assado e não sei o que, bah, daí só... bah, só osso. Às vezes, tu recebe mãe de aluno na escola, que tu chama a mãe pra dar um para-te-quieto no aluno porque tá impossível. Daí, quando chega a mãe tu pensa que tá muito bom o aluno, tá muito bem. Manda essa mãe pra casa, vamos tentar fazer uma coisa aqui, senão, não tem como. Então é isso, os momentos duros, a sensação é esta: *o que é que eu tô fazendo aqui?* Mas depois isso aparece, o que eu tô fazendo aqui aparece. (Jorge, junho 2012)*

José foi um dos professores entrevistados que mais falou sobre a realidade social dos alunos e de quanto percebe que é complicado lidar com ela por não conhecê-la. Ele começou a refletir sobre qual deve ser o papel do professor frente a essa situação.

[...] aí tu imagina como lidar com isso, como tu dizer assim: *olha, cara, eu sou teu amigo, eu estou aqui, abraçar a criança... vamos juntos, né?* Esse desafio é grande, você fazer com que a criança entenda que tu não é só o cara que avalia, que dá nota, que quer que ele copie um monte de coisa, e aprenda... É claro que a gente quer que ele aprenda, mas também quer que ele seja feliz, quer que ele construa a vida dele e eu acho que o professor também tem esse papel. (José, julho 2012)

Jorge, ao refletir sobre sua atuação em sala de aula, divide-se entre estabelecer limites em sala de aula e perceber que os alunos "são pessoas". Ao final, ressalta que é preciso aprender a se comunicar com os alunos para poder se relacionar com eles.

E é assim... quando dá esses quebra pau e tal... tu grita, tu te enfurece com as crianças e faz e acontece, tenta botar ordem. E, depois, me vem um pensamento assim que é: *gente, gente são pessoas, são pessoas. São apenas criancinhas. São pessoas.* Então, tu tem que conseguir te comunicar se tá com problemas, deve ter algum jeito. Sempre tenho esse pensamento. Deve ter algum jeito de se comunicar com essas pessoas, de trocar. (Jorge, junho 2012)

Estabelecer relações de respeito e afeto também é uma forma de o professor conseguir se comunicar com os alunos e ficar mais próximo deles, como sugere o depoimento de Tiago. Quando perguntei a Tiago o que foi fácil no meio de tantos momentos complicados, apesar de ter dificuldades para

responder, ele disse que foi conseguindo estabelecer um bom relacionamento com os alunos.

Pois é (risos). Tu me pegou... o que é que é... o que é que foi fácil... deixa eu pensar um pouquinho. [...] É... bom, tem professor, bom, eu não sei se isso é importante, mas tem professores que são odiados pelos alunos. E eu não, pelo menos (risos). Os alunos gostam de mim, de modo geral. Por mais que, às vezes, possa ser difícil dar aula, e... os alunos terem problemas de comportamento, mas esse é um problema que já vem há muito tempo, né? Então nunca é pessoal. Olha, nunca, acho que nunca fui desrespeitado pelos alunos. Eu trato eles com muito respeito e eu vejo que tem professores que não tratam eles com respeito, que humilham o aluno, e eu procuro nunca fazer assim, dentro do possível (risos). (Tiago, julho 2012)

Tiago também percebeu que os alunos constroem uma boa relação com o professor sem pensar nas desavenças que ocorrem na sala de aula.

Eu procuro tratar os alunos bem. Às vezes, a aula não foi tão boa, mas, mesmo assim, aquele aluno que incomodou, quando a gente se encontra no corredor, fora da sala de aula, ele tem o maior respeito comigo e... como pessoa, né? E cria uma certa empatia.

[...]

Mesmo aqueles alunos que incomodam que atrapalham a aula, que eu tenho que, às vezes, tirar da sala de aula, ou até fazer alguma ocorrência, porque o aluno aprontou, desrespeitou, enfim. Mas a relação... saindo do contexto da aula, ela é boa. Eu vejo assim, que os alunos, eles têm uma boa relação comigo e eu também com eles. (Tiago, julho 2012)

Esses momentos fora da sala de aula fortalecem a relação entre professor e alunos. José contou sobre uma conversa que teve com uma aluna:

[...] E daqui a pouco ela me trouxe histórias que eu tive que me segurar pra não chorar, porque aquilo, pra mim, foi muito chocante saber que, infelizmente, é uma família desmantelada, e que tem uma série de problemas e... daí é uma coisa da personalidade da gente, de... *bah como é que eu vou resolver isso?* Às vezes, não tem como tu resolver, é assim. O espaço da escola, o espaço da sala, infelizmente, é limitado. Então tu pode fazer algumas coisas mas tu, infelizmente, tem limite que, às vezes... até se tu for, tu vai estar te intrometendo. Então você tem que... só o simples fato de você ouvir aquilo, e da pessoa desabafar já é alguma coisa. Porque tem professor que não, não tá nem aí, né? Eu penso diferente. (José, julho 2012)

O professor José parece, ainda, estar bastante comovido com a realidade que encontrou na escola. Ele disse que sente "tristeza de uma realidade tão diferente, agora, estar tão próxima". José entrou há poucos meses na escola de educação básica e, talvez, por isso expresse mais sua sensação de "choque" do que os outros professores em relação à realidade social dos alunos.

Lorenzo falou sobre a importância da afetividade estar presente na relação professor-aluno também na sala de aula:

Com os alunos da primeira escola também eu não tive, no ano passado, eu não tive tempo nem de decorar os nomes deles. E agora, eu estou conseguindo, eu estou começando a criar mais afetividade e estou vendo que está tendo resultado maior no meu trabalho. Está sendo melhor o desenvolvimento da aula de música. (Lorenzo, julho 2012)

Para Lorenzo, inserir-se na educação básica foi muito difícil, mas o que o manteve na escola foram os laços de afetividade construídos com os alunos:

[...] Mas, em contrapartida, o que sempre me prendeu bastante foi a questão da afetividade. Porque, ao mesmo tempo em que tem muita violência, muita dificuldade, muita coisa assim, eles são muito afetivos, sabe? Então tu acaba criando uma ligação e é por essa ligação que tu consegue chegar neles nesse tipo de locais que a gente atende. Então tem criança que tu não consegue chegar de forma nenhuma da forma correta, tu tem que ser pelo afetivo, pelo afetivo, pelo afetivo até que tu conquiste e consiga realizar o teu trabalho. (Lorenzo, julho 20120)

A estratégia de Cláudio para se aproximar dos alunos é adotar uma postura de não se posicionar contra eles.

Só que, aí, o que acontece? O aluno não se... quando ele vê que você não vai contra ele, ele não vai contra você, entendeu? Então eu me relaciono bem. Aí o aluno... os mesmos alunos já: *professor, a gente não é burro, a gente é vadio mesmo. É eu vi pela cara de vocês mesmo, vocês são é vadios mesmo.* Então acaba não tendo essa... criando essa barreira. Já teve professor que disse: *ah, na minha aula eu sou contra, porque eu sou contra, porque não sei o que.* Aí você cria uma barreira, aí o aluno se volta contra você. E tem muito diretor de escola, coordenador e professor que não sabe trabalhar isso. Tem dificuldade por quê? Porque vai contra. Você não pode fazer uma política de *ah, vamos liberar geral.* Não. Não vão, a escola não pode fazer isso, entendeu? (Cláudio, junho 2012)

Cada sujeito tem seu jeito. Por isso, são muitas as possibilidades de se aproximar dos alunos, se comunicar com eles e construir laços. Contudo, a construção do vínculo é fundamental para que o professor desenvolva seu trabalho e para que a aula de música tenha significado para o aluno e, assim, possibilite que ele construa vínculos também com o conhecimento.

Jorge entende que criar um vínculo com os alunos é difícil e envolve uma dedicação do professor. Para ele, isso é o mais importante na sala de aula. É papel do professor cuidar do aluno, mostrar porque está na sala de aula para que o aluno também possa entender.

Eu acho que é isso, o que é importante é importante e o que não é importante, não é importante (risos). E o que é importante independe de tu ser professor de música ou de tu ser bancário. Tem algumas coisas que ficam sendo importantes porque são coisas do ser humano, são coisas de viver uns com os outros, e que isso falta muito pras crianças, porque falta na nossa sociedade, falta pros adultos, então vai faltar pras crianças, pros nossos pais. Bah! A gente, eu mesmo, como adulto, faço tanta bobagem. A gente tem que tentar reduzir as bobagens que tão sendo feitas por aí, já com as crianças, dizendo: *não, isso não pode, isso aqui dentro não vai acontecer, se tu faz isso em casa, aqui não*

vai fazer e acabou e se fizer vai embora. Esse tipo de coisa eu acho que forma muito o caráter do professor, é... o que é que ele permite e o que é que ele não permite. E acho que é relativo, isso que eu te falei, tem coisas que são bobagens e tem, às vezes, professor que é mais sargento e dá aula tri bem, e eu acho que, às vezes, se fia numa bobagens, pegar os adolescentes e querer ficar proibindo, toda hora, tudo. Acho que não é por aí, eu acho que tu perde tempo em vez de criar uma relação, um vínculo. Tem que criar um vínculo, é difícil criar um vínculo, às vezes. Isso é importante, e tu só vai criar um vínculo mostrando quem tu é bem claramente e sendo alguma coisa que eles respeitem. E isso depende de ti. (Jorge, junho 2012)

A narrativa de Jorge indica a importância que o vínculo tem na aula de música. Estabelecer uma relação sincera e de cuidado com o aluno, como Jorge destacou, é um caminho difícil, porém é o que possibilita construir laços e estabelecer uma comunicação com os alunos. Perguntei também a Santos como foi lidar com os alunos no início na escola e ele respondeu:

[...] os alunos, o que foi acontecendo é que foi exatamente isto, foi começando gradualmente a ganhar a confiança deles. E a maneira que tu constrói vínculo não é tu simular um interesse, ou tu simular uma... [...] mas tu realmente gostar de aluno. Tu mostrar pra ele que tu gosta dele, que tu tá interessado nele de verdade, não tá fazendo de conta, não tá simulando. Então eu comecei realmente a construir vínculo com eles a partir dessa postura. (Santos, julho 2012)

Nesse sentido, Basabe e Cols (p. 146, 2010 – tradução minha)⁹ defendem que “A ação pedagógica é uma forma de influência que é orientada em uma determinada direção, para o que é suposto ser bom para a criança ou o jovem. É uma preocupação pela pessoa do aluno e pelo que pode chegar a ser”. Santos e Jorge estão preocupados com os alunos como pessoas, preocupados em estabelecer relações que garantam ao aluno o que o professor deseja a ele. Para Basabe e Cols (2010), o ensino deve ser encarado como “forma de diálogo”, diálogo esse que “requer compreensão mútua, respeito, disposição a escutar e a por a prova as próprias limitações e preconceitos” (BASABE; COLS, p.146, 2010 – tradução minha).

Em alguns momentos, Judai não consegue compreender as crianças, e preocupa-se em como cumprir o seu papel de professor e desenvolver as atividades da aula.

⁹ No original: “La acción pedagógica es una forma de influencia que se orienta en una dirección determinada, hacia lo que se supone que es el bien para el niño o el joven. Es una preocupación por la persona del alumno y por lo que puede llegar a ser” [...] “requiere comprensión mutua, respeto, disposición a escuchar y a poner a prueba las propias limitaciones y prejuicios”. (BASABE; COLS, p.146, 2010).

Hoje a minha principal dificuldade é... na verdade, como eu sou recém nomeado, eu ainda não passei pela fase de adaptação, e ainda estou me adaptando a essa questão de ser enérgico com eles. Cada aula que eu tenho que ser enérgico, me cansa, me estressa. Então ainda é o meu maior desafio. [...] Isso, pra mim, ainda é o maior desafio, eu ainda estou tentando compreender o que fazer e como fazer essas crianças... com complicações que eu desconheço, eu não sei porque elas são assim. Eu não sei se é personalidade, não sei se é vivência. Eu não sei como trazer, isso eu ainda estou aprendendo, esse é o meu maior desafio agora, como trazer essas crianças pras atividades que eu proponho, como envolvê-las. Ainda é um desafio.

[...]

Existem crianças ali na escola que elas não... em nenhuma disciplina elas participam. Muito pelo contrário, parece que a função deles na escola é atrapalhar os colegas e os professores, só que... tu não pode simplesmente ignorar aquela criança, tu tem que tentar trazer ela pro teu mundo, tem que tentar... (Judai, julho 2012)

Judai acredita que a construção do vínculo é muito importante para a condução das aulas: "Eu cheguei a me questionar, mas logo em seguida eu comecei a me adaptar, eu comecei a criar vínculo com eles, e esse vínculo é que fez com que eu conseguisse atingir os meus objetivos propostos".

José também falou sobre a importância de vincular-se ao aluno. Ele até mesmo se questiona sobre o que deve ser visto em primeiro lugar: o aluno ou o conteúdo. Ele tem claro que é preciso do vínculo para conseguir a relação entre aluno, conteúdo e professor.

Porque, às vezes, o que eles precisam é atenção, e não aquela informação que eu vou trazer sobre um gênero, ou sobre uma música, ou aprender signos da partitura. Às vezes, isso é menos importante que eu perguntar: *bah, como é que tu tá? Tá tudo bem na tua casa? Como é que tão... Tu mora com quem, mora com teus pais? Teus pais moram juntos?* E daqui a pouco você cria um vínculo de confiança que a criança ou o adolescente acaba te expondo situações que tu nem imagina e que isso é tão importante quanto tu aprender [...] como é a clave de sol, na minha concepção, já que eu estou vendo essa realidade que, pra mim, é bastante, às vezes, é dura. É diferente do que eu vivi, que, às vezes, as crianças não têm o amparo dos responsáveis. Eu já digo responsáveis porque a questão da família, como eu tinha concebido, como eu fui criado, ela é totalmente... não é melhor nem pior, ela é totalmente diferente dos conceitos que eu tinha. Então, isso é importante você também trazer à tona, e aí construir um vínculo, que eu acho que é o mais difícil, construir o vínculo com a criança, com o adolescente e que aí você possa ir construindo junto as noções, o conhecimento, a partir também do que eles gostam, da demanda que eles tão trazendo pra você na aula. Isso, é por aí. Claro que tem muita coisa que envolve a questão do ensino, não é só: você senta aqui o aluno, e tu põe a clave de sol lá e ele vai sair compreendendo. São coisas que têm que ser, às vezes, trabalhadas antes, que eu falo que é essa questão do vínculo, depois de eles... Depois, a partir desse vínculo, você pode expandir. (José, julho 2012)

Lorenzo disse que, para ele, o essencial é "se envolver com a realidade em que tu está" trabalhando. Contudo, ele ressaltou que deve haver um limite no envolvimento para que os alunos respeitem o papel de professor.

[...] Mas... tinha uma coisa que as professoras falavam assim: *ah não entra sorrindo* (risos). Porque... mas tem coisas que a gente realmente entende. Não é uma questão de ser sério, de ser bravo entendeu? É uma questão de te colocar como professor. De

depois... te colocar também como amigo, como escuta. Mas de não perder essa colocação de respeito, do teu local. (Lorenzo, julho 2012)

Para José “se colocar como professor” é também ser parceiro na aprendizagem dos alunos:

Eu acho que esse é um desafio diário, e o desafio do vínculo, tipo: olha, cara eu sou teu amigo eu não tô aqui pra ficar enchendo o teu saco, eu não tô aqui pra te... Muitas vezes, o cara tem que ralhar com eles, tem que falar mais forte. Mas, na real, ninguém me ensina, tu tá aprendendo, tu tá junto com eles. Então, fazer com que eles entendam que tu é parceiro deles nessa questão de aprender, nessa questão de tentar ajudá-los a ter uma vida melhor, porque é um objetivo. Você estuda pra ter conhecimento, pra ter... pra ser mais feliz. Esse é o objetivo. (José, julho 2012)

6.3 O VÍNCULO COM O CONHECIMENTO

As narrativas apresentadas no subcapítulo anterior sinalizam a preocupação dos professores aprendentes em construir vínculos com os alunos. Os vínculos são necessários para que os professores consigam “trazer os alunos para as atividades”, “atingir os objetivos propostos”, ser “parceiro na aprendizagem” do aluno. É por meio dos vínculos que os aprendentes conseguem “cumprir o papel de professor”, o que significa assumir, entre outras tarefas, a de ensinar. E, independentemente do modo como é concebido e realizado, o ensino não é algo que se faz sem algum tipo de conteúdo (BASABE; COLS, 2010). Como professores de música, os aprendentes também estão comprometidos com sua especialidade na escola e, nesse sentido, acreditam que tem algo a “oferecer” aos alunos.

Santos, ao refletir sobre o vínculo que busca construir com seus alunos, conclui:

[...] Para por aí, entendeu? Tu não vai construir grandes aprofundamentos com ele, sabe? O que tu vai conquistar a partir disso vai ser um avanço de... muito a partir do nível de vínculo que tu constrói com esse aluno. Aí ele vai se interessar em querer saber o que é que tu tem a oferecer pra ele, porque, primeiro, tu conseguiu fazer com que ele te respeite como ser humano. E ele se enxerga como aluno. Daí tu começa realmente a poder projetar uma perspectiva de conteúdo a ser trabalhado com esse aluno. (Santos, julho 2012)

Os professores apresentam diferentes modos de conceber o ensino de música, construídos a partir de suas visões sobre música e sobre ensinar. Santos, por exemplo, relatou o seguinte:

Porque, pra mim, a música, ela não... pra mim, não é apenas uma reprodução de conhecimentos. É também uma forma de compreender a vida. E pensar o mundo. Música, pra mim, é isso. [...] Então a maneira como eu penso a música me faz... me dá subsídio pra eu dizer pro aluno uma possível leitura do que isso pode... do que ele pode ter disso, da música.

[...]

A forma como eu penso a música, como eu entendo a música, o que ela representa pra mim, pensando sobre isso é que eu comecei a pensar também uma didática minha de ensino. [...] É porque, na verdade, assim: o instrumento é apenas um veículo disso. Eu sempre entendo que o instrumento é um veículo de expressão. Seja o corpo ou seja um instrumento, por isso que o nome é instrumento. Flauta é um instrumento, violão é um instrumento, o instrumento é um veículo, o instrumento que veicula a tua expressão. (Santos, julho 2012)

Ele comentou que esse jeito de pensar a música é o que o constitui como docente. Já o professor Judai, entende que o professor de música é diferente de outro professor por lidar com o lúdico e com os sentimentos.

Então isso foi essencial pra mim como professor de música. Eu não tenho que chegar lá que nem o professor de outra disciplina e passar muita coisa no quadro, ou... A minha disciplina é diferente. Eu trabalho com o lúdico, eu trabalho com o sentimento, eu trabalho com a autoestima, eu trabalho com questões que outros professores não vão trabalhar. Porque a música, ela tem isso, ela trabalha aspectos do educando que outras disciplinas não vão trabalhar. Por ser arte, por... por estimular a criatividade... (Judai, julho 2012)

O professor Jorge contou que procura "ser verdadeiro com o que" ele é, e procura "fazer um trabalho que", julga, "vai ter, naqueles 50 minutos ali, relevância pra vida daquela pessoa, que ela vá aprender alguma coisa que possa ser interessante". Jorge tenta projetar em suas aulas o significado que atribui à música em sua vida:

E esse pensar, pra mim, que é essa concepção de ensino assim, pensar o que é que tu tá fazendo lá, que eu disse: *bah! o que é que eu tô fazendo aqui?*, que já ocorreu antes. Não, eu sei o que eu tô fazendo lá, eu tô proporcionando um momento estético de a gente fazer arte junto. Isso é o que eu tô fazendo lá. Daí vão aprender o que é, o que é melodia, o que é forma, vão aprender um monte de coisa que está dentro, mas o principal é isso. A arte é valorizada pela sociedade por isso, porque ela gera momentos estéticos, seja do bonito, do feio, do nojento, do... arrepiante. E isso eles têm que vivenciar na prática quando fazem música também. E, às vezes, dá essa poeirinha, às vezes, tá no ar. É raro? É raro, mas é o que eu persigo. Eu persigo esses momentos da criança levantar e dar aquele Uh!(som de surpresa), aconteceu alguma coisa. Eu persigo esses momentos. Pra mim tem valor, mais valor quando acontece isso. E eu, na minha vida, até hoje, consegui chegar em alguns momentos desses, seja na sala de aula ou como músico, só com a música. É onde eu sei, então eu tenho que estar tocando, eu

tenho que estar com aquela função de música acontecendo, pra que isso aconteça, que é o meu objetivo, o meu objetivo de concepção. (Jorge, junho 2012)

Mas Judai sinaliza que o ensino deve fazer sentido para os alunos, e não somente para o professor. Por isso, ele busca ouvir e entender seus alunos.

E eu acredito que isso me faz, de alguma forma, diferente de alguns colegas. Eu ouço meus alunos, eu procuro entender onde e o que eu devo trabalhar com eles pra que eles tenham uma aula mais agradável, pra que eles consigam entender a minha linguagem. Não são eles que têm que me entender, eu tenho que entender eles antes, pra aí, então, transmitir na linguagem deles o conhecimento que eu preciso transmitir. (Judai, julho 2012)

José também falou sobre a importância de estar aberto para ouvir os alunos. Ele disse que tenta "ver essa questão do feedback que os próprios alunos" trazem: "alguns dizem, *ah, professor, porque tu não traz o acordeão, porque tu não traz instrumentos?*". José procura identificar o que os alunos conhecem para "ampliar" seu "repertório de escuta".

Então, o desafio é tentar despertar, sendo específico de música, é tentar despertar o gosto pelo aprendizado da música, ou tocar, ou ouvir coisas que eles não estão acostumados. Ampliar esse repertório de escuta, que eu acho que isso é importante. Eles podem escutar o funk, não vejo problema, mas vamos escutar também, quem sabe, hip hop, vamos escutar forró, Luiz Gonzaga, sei lá, qualquer outra coisa que, às vezes, até a música do cotidiano, ou a música que passa na novela. Vamos escutar aquela música que passa na abertura da novela tal. *Ah, eu conheço. Tá, mas de quem é e tal?* Ampliar essa escuta deles. (José, julho 2012)

José relatou ainda que precisa descobrir como fazer com que os alunos se motivem a estudar música.

Como tentar que os adolescentes e as crianças se motivem e se interessem pelo fazer musical, ou pelo aprender dados, informações sobre música, não necessariamente essa questão de ter que formar pessoas que toquem, porque nem todo mundo tá a fim de tocar. Ouvir música, todo mundo ouve desde sempre, então é... a minha intenção, esse meu como aprender é nesse sentido, de como eu vou, como fazer com que eu motive essas crianças, esses adolescentes pra que eles... de repente, estejam com interesse de tocar, de ouvir outros estilos diferentes do que eles já conhecem. (José, julho 2012)

Santos também acredita que é preciso motivar os alunos, mas alerta para a postura a ser adotada pelo professor:

Tem que ter uma relação motivadora com ele e eu acho que certas estratégias que existem... você precisa despertar o interesse do aluno. Por exemplo, usar o repertório que faz parte do universo dele, rap, funk, essas coisas, isso ajuda inicialmente, isso até ajuda. Mas tu ter um... isso tem um efeito parcial. Ele tem um efeito transitório no sentido da aproximação. Se o aluno perceber que tu não tá sendo efetivamente sincero nessa relação e usando esse conhecimento, esse conteúdo, da tua relação de troca de

proximidade com ele, ele vai entender perfeitamente que tu tá usando um argumento em que tu não acredita, entendeu? Ou seja, tu realmente não convence ele de que essa música realmente tu acha que é importante usar como instrumento de ensino pra ele. Se ele percebe isso, ele se distancia. (Santos, julho 2012)

Preocupado com o conhecimento que quer “transmitir” aos alunos, Judai também enfatiza a necessidade de ouvir os alunos e conseguir se comunicar com ele.

Porque são eles que vão levar o teu legado adiante, são eles que vão levar aqueles conhecimentos que tu vai transmitir, mas, se tu não souber como fazer eles compreenderem, não adianta ficar ali na frente, não adianta nada, então se tu não ouvir eles, tu jamais vai ser ouvido. A comunicação é uma via de duas, de dois caminhos... como é que é, como é que a gente diz... tu entendeu... é uma via de sentido duplo, tu entendeste? Tu não pode simplesmente achar que, porque tu tem o conhecimento, tu vai chegar lá e eles vão te entender. Porque não importa àqueles que vão lá e que não querem aprender. Não é assim que funciona. É o teu legado, tu aprendeu, tá transmitindo. Pra que ser professor se tu não consegue transmitir aquilo que tu ensinas? A culpa é dos alunos? Não, não é, não é de ninguém, é uma realidade que a gente vive e que as pessoas que têm situações de vida, e que, se tu não entender isso, tu nunca vai ser um bom professor. (Judai, julho 2012)

O professor Cláudio contou que tenta conectar-se aos interesses dos alunos, buscando conhecer suas preferências musicais para planejar as atividades de suas aulas. Porém, ele depara-se com uma situação de conflito quanto aos gostos musicais dos alunos.

[...] então o trabalho seguinte seria escolher uma banda ou um cantor da preferência deles. E aí fazer o trabalho e apresentar. Mas isso dá uma encrenca na sala de aula que tu não faz ideia. Porque, quando vai um grupo que bota, por exemplo, pagode, aí tem a tribo dos roqueiros que odeiam. Aí eles brigam porque não gostam da música. Então é complicado. Aí chega num ponto em que tu quase tem que proibir de colocar o CD porque corre sério risco da aula ficar bagunçada. Adolescente é complicado. Eu acho que esse tipo de aula, na sala de aula, não funciona. É muito difícil. A experiência que eu tive, é difícil. Porque você... tem que... você quer dar o conteúdo, você quer passar, você sabe da importância que tem todo esse conteúdo. E eles, pra eles, isso não tem importância. Eles... é uma coisa mais assim... estão na fase assim de que... das... é tudo muito, muito dividido em tribos ... é complicado. (Cláudio, junho 2012)

Ao final do seu depoimento, Cláudio indica uma relação de conflito também entre professor e alunos em relação à importância dos conteúdos trabalhados em aula. Cláudio também contou que, no início, os alunos tinham “uma expectativa muito grande sobre a aula de música”, pensando em tornarem-se artistas. Por isso, é preciso também conhecer e compreender as expectativas dos diferentes grupos de alunos.

Então, dois ou três meses depois, logo no início também, eu levava o violão pra sala de aula. Então, como é uma hora numa turma, 40 minutos uma aula, depois, *ah vamos*

*tocar, vamos cantar, porque senão... É que nem educação física. Não adianta ficar só treinando, tem uma hora que tem que jogar o futebol, sabe? E a música é a mesma coisa. Então tem uma hora que tem que tocar. À medida que as oficinas foram se desenvolvendo, que os alunos foram aprendendo, então ficou mais fácil depois. Porque aqueles alunos que iam nas oficinas, chegavam pra sala de aula, pegavam o violão, eles faziam uma roda e começavam a cantar. Então era um espetáculo, uma maravilha. Nesse ponto foi bom. Então, no início há uma expectativa que a gente não consegue assim... eu não consigo achar o termo agora pra definir isso. Mas a gente não consegue... suprir essa expectativa que eles têm. Porque eles têm a mídia, eles têm a televisão, eles têm o rádio, eles têm toda aquela coisa e, principalmente, adolescente não consegue diferenciar isso de *como é que aquele artista chegou lá em cima*. (Cláudio, junho 2012)*

Para Lorenzo, os alunos parecem não entender a importância do ensino de música na escola.

Hã... de passar pra eles também a questão da importância da música, eles têm muita dificuldade de entender isso. por quê? Ah, por que é que eu vou ter aula de música? É inútil. Tem uns que acham, é... Ah, mas por que, mas por que matemática, mas por que português? Começar a contextualizar certas coisas. (Lorenzo, julho 2012)

No entanto, o relato de Lorenzo sobre as dificuldades e desafios que vem enfrentando para ensinar música na escola de educação básica esclarece que seus alunos parecem compreender a aula de música de um modo diferente do seu.

Acho que tem vários que continuam os do início. Mas acho que o desafio maior, hoje, é fazer compreender a... o porquê da música dentro da sala de aula. Sabe? Eles... eles... acho que a sociedade, em geral, tem *ah, que legal a música. Ai que bom, que lindo*. Mas passa mais uma noção de recreação do que de... do porquê. E a dificuldade que eles têm de sair do padrão. Porque, pra eles, é muito simples entender porque que a matemática, física, química é importante. Mas é muito difícil entender porque outras coisas também seriam. Porque a sociedade está engessada dentro disso. Dentro da questão de que arte é uma coisa a mais, é uma coisa que não é tão necessária, que é uma coisa que vem complementar. Então acho que a dificuldade maior que eu vejo é essa, fazer valer, porque eles entendendo isso eles vão se envolver, eles entendendo isso eles vão participar. Eles participam muito mais porque eles gostam, porque eles se divertem, porque música é uma coisa que está diariamente no cotidiano deles, do que realmente porque eles veem que aquilo vai ser importante. Acho que é muito mais porque *ah, todo dia eu escuto música, porque eu quero fazer um som, porque é divertido, que eu vou aprender a tocar, do que porque razões aquilo está servindo, ou vai me ajudar em alguma coisa, porque que aquilo é mais importante ou menos importante, ou é tão importante*. (Lorenzo, julho 2012)

O conflito com a perspectiva dos alunos, seja em relação a seus interesses, vivências musicais ou aos modos como se relacionam com música e com a aula de música, surgiu também entre outros professores. Cláudio, embora busque conhecer o repertório dos alunos, parece ter dificuldade em reconhecer e compreender suas preferências musicais.

Isso é um problema gravíssimo, um problema muito sério que eu não sei quais são as consequências pra geração futura. Bah... você chega, às vezes, com a melhor das intenções com um tema na sala de aula, e você vê que não adianta. Aí vem uma menina de 13 anos lá, e diz: *ó, professor, isso aqui que é música, ó:bicicletinha... não sei o que. E você, meu Deus do céu!* E tá tão normal que eu não sei o quanto isso é normal ou não, Essa mídia, hoje em dia, essa coisa assim, sabe? (Cláudio, junho 2012)

Ele também relatou que os alunos precisam de tempo para entender o que, na sua concepção, caracteriza a aula de música na escola. O professor Cláudio sentiu dificuldade para fazer com que os alunos percebessem o que ele entende que seja o papel da música na escola.

Eles acham que é uma coisa que caiu do céu. Que vai fazer aula de música e vai, no outro dia, ele é uma estrela. Então isso é muito difícil. É complicado isso, mesmo que você diga assim, que você chegue pra sala de aula e diga olha... *isso aqui é uma aula de educação musical, isso aqui não vai transformar vocês num artista, etc. e tal...* Mesmo que você faça um discurso assim, não adianta. Eles não entendem isso. Eles entendem isso com o tempo, sabe? Com o vivenciar, eles vão vendo que música não é aquela coisa fantástica que eles veem na televisão. Eles vão caindo na realidade. (Cláudio, junho 2012)

Santos relata um embate com a perspectiva dos seus alunos. Ele entende que o professor deve instigar os alunos para que construam um modo diferente de se relacionar com música.

Eles se relacionam com a música de uma forma muito focada no entretenimento, e muito organizando o imaginário deles, muito linkando com o imaginário deles, o imaginário de interesses da idade, namoro, essas coisas. Enquanto que... quando tu entra e começa a trabalhar no ensino de música pra esse público, num primeiro momento, essa, isso não é uma coisa muito... pra eles é uma coisa completamente distante. Por mais familiar que a música esteja, por mais presente que a música esteja na vida deles, também é uma coisa distante pensar sobre música. Então, a partir disso, a minha experiência, o meu embate se deu, foi exatamente com esse choque, porque, quando tu começa a fazer um aluno pensar e refletir, construir reflexões em torno dessa disciplina, ele passa a olhar pra disciplina de uma forma diferente, tu tem uma função de instigamento desse olhar, dessa curiosidade, tudo isso. (Santos, julho 2012)

João também se dá conta de que os alunos associam a música a entretenimento, mas, ao contrário de Santos, não parece haver embate entre sua visão e a dos alunos.

Tudo isso são questões que vão além da música. Tem a ver com a relação com os alunos na sala de aula. Então isso tá sendo muito legal. Uma coisa bem recente agora que eu tô vendo, a coisa de cantar. Eu vejo que, eles associam... Uma vez eu conversei com um professor e ele me disse: talvez eles associem a música muito com a coisa festiva. Quando é que eles têm música é quando é um momento de festa. E aí eu tento propor a ideia deles, a importância da concentração de ensaiar e tal. (João, julho 2012)

O entendimento de Santos parece ter relação com o modo como ele concebe o papel da escola e do professor na vida dos alunos.

Então a escola, ela acaba sendo uma intrusa, sabe? Uma intrusa tipo... o professor apresenta uma outra possibilidade de pensar a vida social pra esses alunos, mas é... o que está realmente valendo pra eles como código de leitura da vida, e leitura social é o código que eles vivem, é o ambiente que eles vivem, é o espaço social que eles vivem, as relações que eles constroem, os valores simbólicos que são fundamentais pra eles, isso aí é o que está valendo. Então a nossa proposta, a proposta da escola é uma proposta que, por mais cuidado que tu tenha, ainda assim é uma proposta de invasão, é uma proposta invasiva. A escola está ali, está dentro daquele espaço, está dentro daquele território, onde existe troca de... existe todo um código de poder, de domínio de área, de todas essas coisas. Tu está ali no meio daquilo tudo, tu tem que ter muita habilidade pra conseguir lidar com isso e não construir nem um nível de enfrentamento ou de afrontamento com isso e conseguir ganhar a confiança do aluno pra que ele, então, se interesse pela disciplina que você está ministrando. O único caminho que eu entendo que eu aprendi dentro da escola, a primeira lição que eu aprendi é o seguinte, construir um vínculo com o aluno. Primeira coisa é isso, sabe? A partir disso, tu começa a descobrir caminhos, estratégias pra começar a fazer um trabalho. Isso foi o primeiro embate, a primeira grande descoberta que eu tive que me dar conta. (Santos, julho 2012)

Continuando sua reflexão, Santos enfatiza a necessidade de o professor considerar o modo como os alunos se relacionam com aquilo que lhes é ensinado na escola.

A segunda coisa muito importante que eu percebi nessa experiência é o seguinte: esse aluno, esse público, essa clientela, eles são profundamente pragmáticos, ou seja, eles não pensam no amanhã. Então tu chegar pra um aluno desses e falar assim: *ah, estudar é um negócio importante porque, bom, vai ser importante pra tua vida, pra tua formação*, ele vai te dizer assim: *olha, o que é que eu quero com isso, amanhã, como assim amanhã? O que é que eu quero com o amanhã, cara?* Então isso não existe, esse diálogo não existe. O que funciona pra eles é o seguinte, é o aqui e agora. Isso é o que vale, e isso é o determinante. Isso é tão... ao mesmo tempo em que é uma coisa que parece simples não é simples, é totalmente difícil, porque, olha, tu tem que pensar pela cabeça dos caras. Pra dar uma aula não adianta tu falar, tu pensar numa perspectiva de projeção, tu tem que pensar numa perspectiva do que é que tu está tendo de rendimento naquele momento e o quanto isso vai acrescentar pra ele naquele momento. A aula de amanhã é outra aula, ou a aula de amanhã vai ser uma continuidade desse raciocínio. Isso muda completamente a didática, muda completamente a maneira de tu te colocar perante a tua postura de ensino com esse aluno. E todos os recursos que tu vai usar, de repertório, de... enfim, de canções, dessas coisas pra construir vínculos. Aí vem os aspectos complementares, que tipo de conteúdo tu vai usar. Por exemplo, o que é que tu vai trabalhar. (Santos, julho 2012)

O relato a seguir mostra que, apesar das diferenças e embates, com o tempo, Santos consegue concretizar o que entende por educação.

Faz uma diferença enorme quando o aluno começa aos poucos, no modo dele, a te explicar o que ele entende por polirritmia, o que é que ele entende por polifonia, o que é que ele entende por melodia, o que é que ele entende em pegar aquelas canções do universo dele lá que ele canta, tipo Michel Teló da vida. [...] Eles não vão muito além daquilo, né? Mas tem toda uma situação que está integrada àquilo ali e que tem a ver também com a nossa formação cultural. É muito legal quando tu vê o aluno começar a se apropriar disso e ele mesmo colocar isso no mundo dele. Aí eu entendo que educação

acontece. É quando o aluno se apropria de um conhecimento que tu está ali pra transferir pra ele e passar pra ele, e ele se apodera desse conhecimento, ele integra esse conhecimento no universo dele, e passa a construir reflexões a partir dessa incorporação. Aí que eu entendo que a gente começa a fazer educação de verdade, e aí é que tudo vale a pena, tudo tem sentido, tudo realmente faz diferença. (Santos, julho 2012)

O desafio dos professores parece ser mostrar, para os alunos, o sentido e a relevância dos conteúdos que ocupam o tempo das aulas de música, para que, além dos vínculos de afeto, os alunos construam vínculos com o conhecimento.

Que eu vejo assim, tem vários professores – e é uma dificuldade que também eu tinha e tenho ainda – que, simplesmente, entram, dão a sua aula e vão embora. Cumprem a sua carga horária, entendeu? E não é isso, é mais. A educação nos diz que é mais, tu tem que te relacionar com aquilo que está acontecendo ali, com aquela realidade, tu tem que fazer sentido daquilo que tu está passando pra eles, pra que faça sentido dentro da realidade deles. Mas também não pode ser só do jeito que eles querem. Também não pode ser só de uma forma simplória, só, só... Não, tu tem que levar coisas também, tu tem que enriquecer aquilo, mas eu acho que o mais importante é criar esse elo, que é a questão do trabalho com a afetividade, com o... acho que isso é o mote maior. Quando tu consegue isso aí, teu trabalho funciona. Porque, senão, vira uma questão assim, ou de decoreba, ou de repetição. Então eu acho que fazer valer o sentido daquilo, e, pra isso, tu precisa ter envolvimento, e, pra isso, precisa tempo também. (Lorenzo, julho 2012)

Josso ajuda-me a compreender essa dificuldade que os professores aprendentes têm de aprender a perspectiva dos alunos quanto à aula de música.

Contudo, a valorização das experiências anteriores não tem apenas efeitos positivos, longe disso. Mesmo porque essas experiências servem por vezes de alibi, no início da formação, para um recusa em participar das atividades, que aparentemente são semelhantes, mas no entanto são diferentes. (JOSSO, 2010a, p. 268)

Há certa resistência dos professores em acolher a perspectiva do aluno sobre música; parece ser um forma de recusar rever as próprias perspectivas e aceitar o que está aparecendo de novo. Buscar somente as suas experiências com música é o que pode conduzir a uma resistência ao que os alunos trazem de novo.

A aprendizagem da docência compreende momentos de reflexão sobre o que foi vivenciado, como cada um se relaciona e cria vínculos com os alunos:

Neste sentido, considerar que a experiência pode ser sentida por si e pelos outros como “positiva” ou “negativa” é exprimir, em linguagem emocional, a ideia de que as aprendizagens comportam uma alternância e, por vezes, uma construção complexa de hábitos. (JOSSO, 2010a, p. 41-42)

A construção e formação do sujeito professor tem como fundamento o jeito da pessoa, que acompanha todo esse processo. Os professores aprendentes, desde a sua inserção na escola, estão em constante formação e reformulação. Quando os professores começam a reconhecer e compreender o aluno, eles passam também a carregar consigo essa experiência formadora que os conduz a continuar no movimento de conhecer a sua profissão e inserir-se nela.

Segundo Josso (2010a, p.105-106), há uma "extrema variabilidade do tempo necessário" para a aprendizagem, "das condições psicossomáticas requeridas, dos recursos que estão em jogo e, finalmente, dos tipos de resistência ou problemas encontrados", e isso leva a compreender a dificuldade de estabelecer um vínculo com o conhecimento. Conforme as narrativas dos professores, parece que é preciso um certo tempo de aprendizagem docente para que se possa construir um vínculo com os alunos e, então, com o conhecimento.

As narrativas indicam que, também em relação aos conteúdos da aula de música, os professores buscam se aproximar da realidade dos alunos. O acolhimento dessa realidade, no entanto, nem sempre se concretiza. Ao contrário, conflitos podem surgir em decorrência das diferenças entre professor e alunos quanto a seus modos de se relacionar com música, o que dificulta que os alunos construam vínculo com o conhecimento. Negociação e diálogo parecem tornar-se particularmente difíceis quando o professor concebe o ensino não como construção, mas como transferência de conhecimento ou transmissão de um legado.

7. SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nos capítulos anteriores apresentei dimensões da aprendizagem da docência de música na educação básica. Os professores, ao chegarem à escola, buscam conhecer esse “novo” espaço e integrar-se a ele. Na escola, buscam aprender o saber-fazer, que envolve reconfigurar experiências anteriores, ampliar seu repertório docente, aprender o que e como ensinar e, também, a construir vínculos com os alunos, que levem à aprendizagem.

Neste capítulo evidencio aspectos que atravessam todo o processo de aprender a ensinar. Destaco as narrativas dos professores – que apareceram em diversos momentos das entrevistas – que apresentam como aprendem a lidar com a complexidade da docência, narrativas que evidenciam as experiências e o processo de aprendizagem e a singularidade de cada professor.

7.1 O TEMPO E O ESPAÇO

O saber-fazer, como o próprio termo já diz, aprende-se na prática dentro da sala de aula quando se é professor e se está envolvido com alunos e conhecimento. Santos, referindo-se a teóricos da educação e seus livros, relata o quanto são importantes para auxiliar o professor, mas não o suficiente:

Eu acho, sinceramente, eu acho que o aspecto teórico, no que se refere às licenciaturas, eu estou falando de referenciais teóricos de educadores, caras que têm um pensamento assim, tipo Koellreutter, tipo Paulo Freire, o... enfim, todas essas linhas, essas... Eles te ajudam a organizar o teu pensamento didático. Eles te ajudam, são ferramentas de auxílio no aspecto de organizar o teu pensamento didático. Mas eles não dão o caminho, não existe, esse caminho tu só aprende ali na lida. Eles não dão, não dão. Tem que adaptar muita coisa o tempo todo, constantemente. A verdade é essa. (Santos, julho 2012)

As narrativas tornam-se parte da aprendizagem da docência no momento em que os professores percebem que essa aprendizagem do saber-fazer está ligada com a prática e com a experiência. Uma aprendizagem que precisa de

tempo e que ocorre em um determinado espaço, pois:

[...] aprender não é apenas memorizar informações e um saber-fazer, mas implica tempo e um trabalho sobre si para mobilizar os recursos indispensáveis a toda e qualquer aprendizagem (JOSSO, 2010a, p. 107).

A partir das narrativas, o professor aprendente não só relata e descreve as atividades e acontecimentos na sala de aula, mas também passa a perceber que seu trabalho na sala de aula funciona, começa a acreditar na sua atuação como professor de música, começa a ver-se como professor de música.

A importância das experiências na construção da docência foram destacadas pelos professores. Para alguns, as experiências anteriores à docência foram as fundamentais para a sua construção como professor.

O professor Judai destacou que as suas experiências como aluno foram fundamentais para aprender a ser professor. Para ele, foram principalmente seus mestres que o conduziram a sua aprendizagem docente:

Na verdade, eu acredito que... se existe o dom... pra certas coisas, que eu nasci com esse dom de aprender com as pessoas e consegui desenvolver... um processo mais eficaz. Mas, se não fossem esses meus mestres, eu jamais teria chegado aonde eu cheguei nessa questão de ser professor de música. (Judai, julho 2012)

O professor Cláudio também falou sobre a importância das experiências para a aprendizagem da docência, mas também sobre a influência do contexto onde ocorrem as experiências. Para ele, sempre é preciso se adaptar ao novo meio em que se insere e nunca se está pronto como professor.

[...] aprender? Eu acho que não. Não existe essa coisa de alguém estar pronto. Não existe. Não está pronto. Depois que tu está há um certo tempo no meio, você se adapta porque você conhece aquele meio, você sabe o que funciona. Agora, quando você sai pra outra realidade, muda tudo. Por exemplo, se eu passasse num concurso, por exemplo, pra... professor substituto na UFRGS, seria outro desafio, teria que começar de novo. Entendeu? Outra coisa, você vai... Ia ter que estudar de novo. [...] Então você não está pronto. Você não está pronto nunca. Você tem experiência, mas pronto você não está nunca. (Cláudio, junho 2012)

O aprendente está, a todo momento, lidando com o desconhecido, com algo novo. O novo sempre contém um mistério que transmite uma certa apreensão. Para os professores aprendentes, cada turma em que entram é o novo acontecendo, são pessoas novas, vínculos novos, atitudes novas e também respostas novas. Lidar com o novo é um desafio presente a cada dia de aprendizagem, o qual movimenta o viver, o dia-a-dia do professor.

A partir de Josso (2010a), é possível ter uma leitura diferente sobre o novo, sobre o aprender algo novo, pois, para a autora, no momento de aprender ou de reaprender também é necessário desconstruir o antigo, o que já estava formado. Como um professor aprendente que carrega toda a sua vivência didática como aluno, como estagiário, ou ainda como professor de instrumento, torna-se importante tomar consciência da desconstrução de alguns conceitos, ideias e práticas para poder administrar o novo.

Para José, foi importante no seu desenvolvimento como professor de música da educação básica a formação como músico, mas, principalmente, inserir-se na escola para atuar como professor.

Eu acho que isso, sem dúvida, a universidade é importante, a minha formação como músico antes também é, mas ter vindo pra cá pra dar aula, eu vejo que, dessas coisas, pra mim é o mais importante. Ter tido... estar tendo essa oportunidade de estar aqui mesmo com a ajuda... tentando ajudar com a frustração, lidando com situações que são adversas, que não são as adequadas e... isso tudo é, eu sou uma pessoa, por si só, eu sou uma pessoa melhor que tenho uma visão, digamos, melhor, diferente do que eu tinha antes. Lidar com essas crianças e esses adolescentes, né? Às vezes, eles precisam é de atenção, o simples fato de você ouvir é... pra eles, já é importante, e isso me torna uma pessoa melhor. (José, julho 2012)

Deparando-se com o desconhecido e sentindo-se desafiado, José narrou o seguinte:

Foi essencial ter começado a dar aula e dar aula num lugar que te desafia todo dia e todo momento. De dar aula numa periferia, num lugar onde... muito diferente da realidade que eu sempre vivi. Eu acho que, sinceramente, a cada dia eu me torno uma pessoa um pouco melhor, porque eles me fazem isso, de uma certa... eles não têm a mínima noção disso que... eu estou te relatando. (José, julho 2012)

Para José, antes de tudo, é importante o professor ir para a escola e vivenciar a prática docente. Ele ainda destacou a importância dessa prática sugerindo que os alunos dos cursos de graduação experimentem e conheçam a escola de educação básica. Pois só sabe realmente como é o ser professor quem dá aula em escola.

Então, eu vejo que é importante, os alunos que estão na graduação fazendo licenciatura, no mínimo, experimentem pra ver o que é que eles é... pra ver assim: olha, gostei, não gostei, bah, é difícil, foi fácil, pelo menos pra entender como é esse processo. Porque uma coisa é você lá na graduação, outra coisa é você aqui na escola. É bem diferente. (José, julho 2012)

E continuou:

Eu acho que aprender a ser professor de música é na prática, é você enfrentar a sala de aula e... e tentar superar todos esses desafios que eu já falei antes, né? Claro que você tem que ter uma formação boa, sólida e vejo que essa formação, ela tem que ser contínua [...] É... eu não acredito que o professor se faz lá na graduação, não. O professor se faz aqui na escola, dentro de uma sala de aula, dentro da escola, é atuando. Aí, sim, você vai se tornar professor. E essa é minha visão. (José, julho 2012)

Conforme José, para a condução ao aprender a ser professor foi fundamental vivenciar a prática docente, ter contato com os alunos e inserir-se na escola.

Para Judai, assim como José, a aprendizagem da docência também está embasada na vivência em sala de aula, ele disse: "Aprendi mesmo quando entrei na sala de aula". A partir disso, continuou narrando:

[...] Ah, eu aprendi mesmo, respondendo a pergunta, como eu aprendi a ser professor da educação básica, foi através da experiência em sala de aula, lá na sala de aula mesmo. Não antes, não com a leitura, não bibliografias e nem no estágio. O estágio foi uma preparação, ele é muito curto, tu não cria um vínculo com a tua turma. Em sala de aula tu cria o vínculo.

[...]

Uma forma de alcançar o aluno... não interessa, o que interessa é no momento em que tu entra em sala de aula e cada turma é diferente uma da outra, entendeu? Não existe uma fórmula. Não existe uma fórmula de como atingir... melhor todo mundo. (Judai, julho 2012)

O professor Judai ainda disse: "cada entrada na sala de aula enriquece o meu conhecimento como ser professor e como agir com eles". A partir da fala de Judai, "não existe uma fórmula", é possível compreender o que Josso (2010a, p.108) explica sobre o "aprender consigo a aprender": "As narrativas de vida são abundantes de experiências no decurso das quais os autores aprenderam consigo a aprender, utilizando com mais ou menos eficácia essas competências".

Compreendo que o aprender a ser professor é um processo individual que ocorre na interação com pessoas em algum contexto, e é nesse processo individual que está contido o aprender consigo a aprender. Os professores, a partir das vivências refletidas que se tornam experiências, buscam reelaborar seus modos de ensinar música.

Também para Judai, saber como lidar com as crianças só se aprende na prática em sala de aula, a partir da construção de um vínculo. Ele diz:

[...] eu estou ainda aprendendo e vou aprender muito mais, porque uma coisa é tu estar na faculdade e tu ler muita teoria... bibliografias mil. Só que cada profissional tem experiência, e a gente sabe que tem profissionais que só escrevem livros, que não estão em sala de aula. Entende? Então a teoria é uma coisa, a prática, completamente

diferente. Tu chega lá na escola, tem milhares de problemas que aquelas crianças trazem das suas vidas, e tu tem que ser afetivo, sem perder a tua autoridade. Então isso é uma experiência que tu não vai conseguir nos livros. Não interessa o que as pessoas falem, não interessa que os... todas as... os trabalhos que tu leia, os livros que tu leia, falem de afetividade, que a aula de música ela... um dos vínculos com o aluno é a afetividade etc. e tal. (Judai, julho 2012)

O aprender a ser professor de música, para Lorenzo, está embasado na prática em sala de aula bem como na experimentação que ocorre nessa prática. Respondendo a pergunta sobre como aprende a ser professor, ele falou:

Acho que na prática, na questão da experimentação. Tu vai vendo o que dá certo, o que não dá. Tu vai vendo de que forma flui melhor, de que forma não flui. Então acho que na experimentação, por isso que a aula prática é tão importante pra ajudar. (Lorenzo, julho 2012)

Assim como os professores Lorenzo, José e Judai, Santos também disse que somente aprende a ser professor “vivendo mesmo a prática, e tu exercitando o erro e o acerto” e é assim “que a gente vai chegando, vai tendo resultados”. Ele continuou:

Então o caminho é outro, totalmente, e isso eu vou te dizer assim: olha, nem um livro de didática, nem um livro de... nem um livro teórico, nem um desses autores que eu vi, nenhum fala sobre isso, nenhum. Nenhum, os TCC's, nada disso, sabe? Tu descobre isso aí na marra, tu entra na sala de aula, tu tem que ter feeling pra perceber isso e, a partir daí então, bom, esse é o meu universo, é com isso que eu estou lidando. (Santos, julho 2012)

Cláudio, no mesmo sentido de valorizar a experiência prática em sala de aula, narrou:

Ah, a gente vai pegando a experiência, né? Pega experiência. É a única coisa. É que você, com o tempo, descobre o que é que funciona e o que é que não funciona. Mas, às vezes, você erra, mesmo agora a gente erra. Às vezes, chega pra sala de aula e vê que uma coisa não funcionou, na outra aula tem que levar coisa diferente.

[...]

Então, eu aprendi, agora... ah, hoje, eu tenho muito macete pra passar pras pessoas. Mas que eu tive que aprender, porque a universidade não te dá nada disso. Infelizmente, não te dá nada disso. Só quem está na prática trabalhando mesmo. E são poucos professores que foram pra sala de aula. Eu não sei, do pessoal que você conhece se tem alguém que realmente foi pra sala de aula pra ver como é que é. Sabe? Eu fui pra sala de aula, então eu sei como é que é isso aí. (Cláudio, junho 2012)

A narrativa de Cláudio indica o quanto as experiências práticas em sala de aula foram e ainda são importantes para a sua aprendizagem docente. Josso reitera esse entendimento da importância dos episódios formadores ou das experiências que conduzem, nesse caso, à aprendizagem da docência:

As experiências de vida de um indivíduo são formadoras na medida em que, *a priori* ou *a posteriori*, é possível explicitar o que foi aprendido (iniciar, integrar, subordinar), em termos de capacidade, de saber-fazer, de saber pensar e de saber situar-se. O ponto de referência das aquisições experienciais redimensiona o lugar e a importância dos percursos educativos certificados na formação do aprendente, ao valorizar um conjunto de atividades, de situações, de relações, de acontecimentos como contextos formadores. (JOSSO, 2010a, p. 266-267)

Entendo que a aprendizagem da docência de música, para os professores entrevistados, tem como fundamento principal as experiências formadoras que ocorrem na escola de educação básica. Por meio das vivências diárias em sala de aula e na escola os professores constroem-se como docentes.

Assim como os outros professores já citados narraram, o professor Judai também disse que foi “aprendendo mesmo em sala de aula” e que ainda está aprendendo:

Sempre continua ocorrendo, como eu já te relatei, eu ainda tenho desafios, eu ainda estou aprendendo, e eu quero aprender muito mais. Eu não me sinto nem melhor nem pior do que os outros profissionais, mesmo que eu seja novo na rede. Eu me sinto... me adaptando, conhecendo, me flexibilizando a cada dia, a cada aula. Eu sou conselheiro de duas turmas, é o primeiro ano que eu estou trabalhando na escola e eu, e as crianças me escolheram como conselheiro de duas turmas, as mais difíceis da escola. (risos) Eu fui o sortudo. Então eu aprendo muito com isso, em como abordar, como conversar, eu estou ainda aprendendo e vou aprender muito mais. (Judai, julho 2012)

Judai parece se preocupar com a sua capacidade frente às turmas e com a validade dos seus estudos quando as aulas não ocorrem como gostaria, porém, ele percebe que conduzia atividades que não tinham relação com a realidade dos alunos, o que tornava difícil se aproximar deles.

Então eu queria levar, às vezes, coisas que não eram, que são totalmente fora do contexto deles, da realidade deles, e eles têm muito essa coisa de é o que eu quero, entendeu? Então eu senti bastante dificuldade de chegar. Em algumas turmas fluía super bem e em outras, não. E daí tu fica pensando: meu Deus e eu estudei tanto e não consigo fazer nada e 30 pitoquinhos conseguem tomar conta e mandar na minha aula. (Judai, julho 2012)

Josso ajuda-me a entender que os professores aprendentes precisam também dar abertura para a mudança do ponto de vista e, no caso de Judai, conseguir perceber a perspectiva do aluno:

O horizonte temporal da formação dos adultos é aqui e agora, mas é também um hoje que orienta o amanhã. É ver a dimensão de stress e por vezes de angústia que caracterizam o ato de aprender dos adultos; é ver

a exigência quase obsessiva da dimensão operatória e operacional da formação para adultos, com a recusa, por vezes, em arriscar um desvio para se autoconceder a possibilidade de uma mudança de pontos de vista e se libertar do que se pensava ser uma dificuldade sem saída. A pouca tolerância concedida àquilo que é considerado como uma perda de tempo em relação às urgências do momento testemunha bem os desafios vitais do acto de aprender. (JOSSO, 2010a, p.274-275)

As narrativas dos professores aprendentes indicam que eles estão conscientes de que estão em um processo de aprendizagem, de que estão conhecendo e descobrindo o que os conduz à aprendizagem docente e como essa ocorre em suas vidas. Os professores precisam ter a calma necessária para trabalhar consigo o aprender e o desenvolvimento do saber-fazer, como a narrativa do professor Jorge indica:

Bah, dois anos e meio, é isso (tempo que atua na escola de educação básica). O que eu considero essencial? É manter a cabeça fresca, é porque dá muito problema sim, e sempre vai dar, pra quem tem dois anos e pra quem tem 25 anos de sala de aula. Os problemas são... é grosso, rolo grosso e vai seguir dando. Tu tem que conseguir limpar a tua cabeça, pra voltar no outro dia e acreditar de novo. (Jorge, junho 2012)

A narrativa do professor Lorenzo também indica a sua visão da aprendizagem da docência como algo constante e que precisa de tempo. Ele contou que: o jeito de ser professor “estou desenvolvendo e vou desenvolver sempre, eu espero, porque senão eu vou ficar engessado”. Ele ainda falou: “eu acho que é um aprendizado, porque, quando a gente fala em educação, se tu falar que já aprendeu, tu está indo contra tudo que tu estudou, tudo em que tu acredita”.

Para aprender a ser professor há um caminho de aprendizagem a trilhar. Para José, o curso de licenciatura em música abre esse caminho que cabe a cada professor aprendente trilhar e, assim, buscar aprender a ser professor na escola a partir da prática.

Eu diria que eu estou num processo de vir... de realmente sedimentar essa questão da docência. Talvez daqui a 10 anos eu possa dar uma resposta assim: olha, eu fiz assim, fui por aqui, fui por ali, trilhei tal caminho, trilhei outro. Então hoje eu estou nesse processo de sedimentação de como dar aula, de como ser professor, de como atuar. Essa é minha visão hoje. [...] A construção, ela ocorreu pontual na licenciatura e, na minha concepção, ela se sedimenta a partir do momento em que tu começa a dar aula. Essa é a minha visão, né? (José, julho 2012)

O professor Tiago falou que a sua principal dificuldade era encontrar o “como trabalhar”. Ele disse: “eu tenho que aprender com o trabalho, essa é a

dificuldade, é ter que ir aprendendo dentro do próprio trabalho”. Tiago complementou dizendo que acredita estar encontrando o como trabalhar. Percebo, com isso, que ele começa a entender que essa busca faz parte da aprendizagem da docência, faz parte do aprender a ser professor de música na escola de educação básica.

Lorenzo, na sua narrativa, destacou que “com os alunos, aí é uma caminhada. Não é tão fácil”. Para Lorenzo, a aprendizagem da docência parece ser um processo contínuo e constante em que o professor caminha em busca do aluno.

Os professores aprendentes, a partir das narrativas, procuraram falar sobre como aprendem a ser professores. A partir de perguntas relacionadas à aprendizagem docente, percebi que os professores compreendem o aprender a ser professor como um processo contínuo.

Nesse sentido Josso defende:

O ato de aprender encontra-se assim sucessivamente contextualizado nas lógicas de partida e de chegada, dependendo, ao mesmo tempo, do passado, do presente e do futuro, das características biopsicossocioculturais de determinado aprendente na sua singularidade e finalmente da capacidade de objetivar os diferentes aspectos em jogo nas situações educativas. (JOSSO, 2010a, p. 272)

A aprendizagem da docência narrada pelos professores parece ser construída numa lógica presente, mas que revisita o passado e projeta o futuro. As narrativas dos professores indicam a necessidade de um tempo para ocorrer a aprendizagem, um tempo de conquistas, tentativas, erros e acertos, e de reconhecer-se na pluralidade da categoria docente sem deixar de ter sua singularidade.

João contou que “ainda” está “desenvolvendo” o seu jeito de ser professor. Ele disse que, “nos últimos meses”, está “sentindo uma transformação” no seu jeito, “mas” sente “que não está consolidado ainda”. João disse estar “vendo que” precisa “criar novas estratégias ainda pra melhorar mais”.

João percebe a necessidade de mudar, de sempre melhorar sua prática. Ele parece reconhecer as dificuldades que tem e reconhecer que a sua aprendizagem ocorre ao longo do tempo. Ele contou, a partir de exemplos, como ele percebe o que precisa mudar na sua prática no dia a dia e de como está aprendendo o tempo todo.

Ah, eu vou dar um exemplo de coisas que eu fazia e que eu descobri que não dá muito certo, e como eu mudei, encontrei. [...] Por exemplo, nas turmas de B10, a formação em roda não funciona muito, não funcionou, pelo menos pro meu trabalho. Então, e também a concentração deles é algo, assim, digamos, pra ficar cantando, é algo que não dura muito. Talvez, agora, eu estou descobrindo uma outra maneira que faça durar mais, porque antes não durava tanto. Então, por exemplo, uma estratégia que eu criei, por exemplo, nas turmas de B10 foi passar algo no quadro [...]. (João, julho 2012)

A aprendizagem da docência é um processo complexo que envolve tempo e, dentro dessa complexidade, o professor, não sequencialmente, revisita suas experiências, tomando consciência de novas aprendizagens. Conforme Josso:

O ato de aprender desenrola-se numa temporalidade e desenvolve-se pela articulação de atividades diferenciadas que exigem que seja caracterizado como processo. Ainda que essa temporalidade seja diferente, consoante à própria natureza da aprendizagem, a sua complexidade e o seu impacto sobre os referenciais e os hábitos do aprendente, o processo de aprendizagem pode ser descrito grosso modo em torno de três fases (iniciação, integração e subordinação) que podem, à semelhança do processo de luto, por exemplo, ser progressivo, integrando regressões. (JOSSO, 2010a, p. 275)

Dentro dessa complexidade que envolve a aprendizagem da docência, há momentos de conquistas, de tomada de consciência, assim como de crises. João contou: “muitas vezes, eu pensei em desistir, em não seguir dando aula, mas eu estou me mantendo. Têm acontecido agora coisas boas. Coisas boas, que estão me motivando a continuar”.

A narrativa de João ilustra a complexidade de sentimentos e ações que envolvem a aprendizagem. E João demonstra que esse processo de vir a ser professor não é fácil, pois, como já destacado neste trabalho, quando ele soube que passou no concurso para professor, logo pensou em desistir, mas disse que “tinha que tentar”, que seria “uma oportunidade de aprender”. Ele continuou:

E realmente, foi muito difícil o começo, ainda... na verdade, eu vejo minha trajetória de um ano. Faz um ano que eu comecei. Agora eu vejo muita coisa legal que eu estou aprendendo, que eu estou melhorando, mas eu ainda estou numa construção ainda que... que acho que ainda tem um bom caminho pela frente. (João, julho 2012)

A narrativa de João indica que o aprender a ser professor é uma construção contínua. Ele contou que seu primeiro ano de atuação profissional foi um ano de aprendizagem. João parece agarrar-se a esse entendimento para continuar na docência e acreditar que continua aprendendo com o tempo.

Então, eu acho que está sendo um processo assim. Vamos ver, tomara que eu consiga continuar, e ter um trabalho bom e melhorar, mas, tendo em vista um ano, o que eu aprendi num ano, e bom. Se seguir nessa, digamos, nessa lógica, eu acho que eu vou aprender (risos), eu acho que eu vou aprendendo, tem muita coisa legal já que está acontecendo. (João, julho 2012)

Jorge destacou a importância desse tempo no processo de sua aprendizagem, de se “acostumar” com o contexto da escola, reconhecer o que é “cultural do lugar” e entender que “tu pode fazer uma coisa legal dentro daquele lugar”, porém, “leva um tempo”.

Segundo Josso:

As diversas habilidades diversamente desenvolvidas por cada aprendente servem de trampolim para outras aprendizagens, de recursos potenciais, mas é preciso também aprender a desaprender. A dinâmica do processo de formação quase se extingue ou mantém-se em velocidade reduzida em períodos mais ou menos longos. Quer dizer que haverá “momentos formadores”, um pouco como uma alternância entre trabalho e repouso? (JOSSO, 2010a, p.263)

O movimento da aprendizagem da docência na prática conduz ao aprender e também ao desaprender o que já se sabia. Para poder administrar o novo (o desconhecido) os professores aprendentes precisam estar também em um processo de desaprendizagem no sentido de abrir mão de ideias fixas e de estar disposto e preparado para receber o novo e reconhecer a escola como espaço de construção da docência.

Os professores aprendentes encontram-se em um processo de reconhecer-se na profissão. A narrativa conduz o aprendente a perceber suas competências profissionais e a perceber sua capacidade de aprender consigo o saber-fazer. Esse saber-fazer está embasado nas experiências anteriores e nas atuais vivências do aprendente na escola de educação básica.

Aprender é um processo que acontece no tempo e em um determinado espaço. As situações que promovem a aprendizagem da docência não podem ser controladas globalmente. Porém, a construção da docência, em sua gênese, ocorre por meio de um retorno e da reflexão do aprendente sobre si e sobre sua prática.

7.2 O SUJEITO

Os professores aprendentes, por meio das reflexões sobre si e de suas narrativas, destacam a existência de uma singularidade do sujeito em formação. Como já destacado, cada professor é único, cada um conduz a aprendizagem da docência do seu jeito. Cada professor tem o seu jeito de ser professor, é o sujeito de sua aprendizagem.

A partir da análise das entrevistas, é possível afirmar que cada professor aprendente tem um jeito próprio de atuação na escola. Ao mesmo tempo em que o professor insere-se na escola, é possível perceber, a partir das narrativas, que cada professor destaca mudanças no seu jeito de ser professor. As mudanças ocorrem por diversos motivos, porém, é importante perceber que cada jeito de ser professor está diretamente ligado ao sujeito e suas crenças, atitudes, vivências e experiências anteriores.

Jorge contou que o seu jeito de ser professor:

[...] está muito ligado à minha personalidade. Eu acho que cada um é o que é, só pode se ensinar alguma coisa que tu é. Isso é uma frase, até tinha ah, fulano de tal, sei lá quem é que disse agora. Mas só se ensina o que se é. (Jorge, junho 2012)

Para Jorge, não somente o jeito de ser professor está ligado ao sujeito, mas, também, como professor, somente é possível ensinar a partir do que se é como pessoa. Para ele, o professor deve ser o que é como pessoa, enfim, o sujeito carrega seus valores e seus ideais ao assumir esse novo papel de professor.

É... o meu jeito, e aí envolve também valores, é... ser professor envolve muitíssimo, envolve os valores, as coisas em que tu acredita, e tem coisas que eu não abro mão e nem vou abrir mão, e nem vou deixar fazer e vou morrer brigando. Tem outras coisas que eu vou querer, ah... às vezes, quer comer na sala de aula, às vezes... uns certos tipos de bagunça, de indisciplina que eu não estou nem aí, mas o que é importante é importante, bah... tem coisa que a gente fica irado na hora e isso depende dos valores que tu tem ou que tu não tem. (Jorge, junho 2012)

Como destaca Nóvoa:

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que

importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise. (NÓVOA, 2009, p.6)

Não somente o jeito de ser professor está conectado ao que se é como sujeito, segundo Jorge, mas, também, como sujeito se deve procurar manter os interesses além da profissão, além do ser professor. Porque não separam as dimensões, alguns professores não “abrem mão” da sua vida como músicos (outra profissão).

Então... daí como também... às vezes, trabalhar fora, me apresentar, e fazer outros trabalhos, me oxigena o cérebro, me dá uma... (reproduziu barulho de ar) um ar pra eu poder voltar pra sala de aula e manter uma afetividade legal. (Jorge, junho 2012)

Jorge contou que teve diversas experiências como músico e, para ele, é importante ter contato com outras atividades musicais além do ensino. Esses outros trabalhos com música, para Jorge, são muito importantes e parecem lhe proporcionar um momento de descontração e “renovação” para voltar à escola.

Tu precisa manter os teus outros interesses, manter tuas outras coisas, porque tu vai levar daí coisas novas, daí vai ter mistério pros alunos, vai ter *bah! Quem é esse cara que está chegando aí?*, que até acho que é importante numa relação isso. E daí... isso, tratar as pessoas como amigos, como irmãos quando possível, mas manter também o eu fora da escola, as outras coisas. Bom, no meu caso, porque eu faço outras coisas também, daí... é importante, acho que... eu admiro os professores que ficam 40 horas na escola, na mesma escola de manhã e tarde, cinco, quatro dias por semana. Eu acho que é muito duro. (Jorge, junho 2012)

O professor Jorge procura “alimentar-se” com ideias fora da escola. Ser docente, para ele, está diretamente conectado ao sujeito, porém, como sujeito, é preciso também cultivar seus valores e suas ideias próprias fora da escola. Percebo que, para Jorge, a docência não é uma missão, e não deve ser assumida como uma missão, em que deixa de ser o sujeito e passa a ser somente o professor.

Também Cláudio explicou que, quando diz “agora é pra mim”, é porque vai realizar atividades que são pessoais e não vinculadas à profissão professor. A docência não parece ser sua única escolha profissional.

Por exemplo, aqui, olha, eu estou com essas 20 horas e eu não quero... eu queria pegar mais, eles têm oferta pra mais suplementar ou regime complementar, entendeu? Só que eu não quero ficar 40 horas envolvido com escola. Eu tenho outros projetos, eu tenho projeto pra banda. Tem uma coisa que eu já venho há muito tempo fazendo cursos e gosto de trabalhar, que é produção musical, que é com estúdio. Que daí é uma coisa que eu estou fazendo pra mim, sabe? (Cláudio, junho 2012)

Assim como a escola auxilia na construção do ser professor e é a condição básica para isso, o sujeito precisa cultivar sua vida e seu jeito além da escola para ter como buscar novidades e ter outras experiências que o inspirem a continuar sendo professor. É possível compreender, a partir de Josso, esse pensamento de Cláudio e de Jorge como processo de singularização ou de conformação:

Abordar o conhecimento de si na perspectiva das transformações do ser-sujeito vivo e cognoscente no tempo de uma vida, mediante as atividades, os contextos de vida, os encontros, os acontecimentos de sua vida pessoal e social e as situações que ele considera como *formadoras e com frequência fundadoras, é conceber a construção identitária, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes*. Por um lado, como uma trajetória é feita por uma tensão entre as heranças sucessivas e as novas construções, e, por outro lado, por um relacionamento dialético da aquisição de conhecimentos, de saber-fazer, de saber-pensar, de saber-estar com relação ao outro, de estratégias, valorizações, comportamentos, novas valorizações que são visadas mediante o percurso educativo escolhido. As projeções de si que alimentaram os momentos de reorientação são reexaminadas em suas significações no presente e colocadas na perspectiva do futuro, explicitadas e interrogadas em sua lógica de emergência. *Essas antecipações contam a dinâmica de formas projetadas da existencialidade. Essa trajetória coloca, então, em cena um ser-sujeito relacionado com pessoas, contextos e consigo mesmo numa tensão permanente entre os modelos possíveis de identificação com outrem (conformação) e aspirações à diferenciação (singularização)*. (JOSSO, 2010a, p.70)

Compreendo que o ser professor na escola tem um movimento complexo entre o singular e o plural. Ou seja, o sujeito insere-se na escola e começa a fazer parte de um plural, de uma categoria, precisa compreender a linguagem desse plural e aprender a conviver ali. Contudo, ele não pode abrir mão da sua singularidade, do seu jeito de ver o mundo, do seu jeito de viver, pois é esse jeito que o faz ser o professor que é e que o sustenta como indivíduo (com suas individualidades) dentro uma profissão.

O professor José destaca a necessidade de estar em sala de aula como sujeito, além de professor de música.

Então assim, é aula de música, mas é... porque não instigar que elas também, é... tem essa coisa de estar desenvolvendo essa potencialidade que não é a música, mas é uma outra arte, ou é alguma coisa que elas gostam. Eu não... quem sou eu pra ficar tolhendo ou podando? Claro que não, né? Penso eu. Porque eu não gostaria que fizessem isso comigo. É sempre uma coisa assim, eu faço com eles o que eu gostaria que fizessem comigo. Eu tento agir dessa forma. (José, julho 2012)

Para ele, o professor precisa carregar seus valores e crenças pessoais para atuar em sala de aula. Anteriormente, José havia destacado que o professor também precisa ver além da aula de música, enxergar os alunos como crianças com suas necessidades e não podar seus interesses. Procuo entender essa visão do aprender a ser professor, trazida por José, a partir do que apresenta Josso:

Ainda que adquirir uma competência ou um saber-fazer instrumental ou pragmático possa mudar certo número de coisas numa existência, não há verdadeiramente uma metamorfose do ser; há uma contribuição, por vezes, uma perda, mas não ocorre, na verdade, uma metamorfose. (JOSSO, 2010a, p.55)

A aprendizagem da docência compreende uma formação a partir da experiência existencial, em que os aprendentes devem assumir o status de professor que compreende todo um novo sistema a ser reconhecido.

Santos contou que muitos dos “desafios” que encontrou nos “primeiros momentos na escola se mantêm”, mas, agora, ele “tem mais experiência”. Destaca, também, que carrega seu jeito de pensar, de antes de ser professor, na escola de educação básica, que pertence à formação de sua personalidade, do seu jeito de ver o mundo. Para ele, o seu jeito de ser professor está ligado “à forma como compreendo[e] a música, porque, [pra mim], a música, ela não é apenas uma reprodução de conhecimentos”.

Pra mim, a diferença é essa. Então, me interessa muito mais ter organizado o tempo até esse ano, que é como que eu entendo o processo, sabe? O recurso que eu vou usar pra veicular esse processo, seja o copo, seja a mesa, seja o corpo, seja o que for, isso é a consequência de um processo anterior, que eu organizei antes, e que vai ser determinante na minha forma de pensar didaticamente também. (Santos, julho 2012)

O professor Judai diz que está em uma fase da adaptação: “estou me adaptando a essa questão de ser enérgico com eles”. Para ele, ter que se impor energicamente é uma agressão ao seu jeito de ser docente

Cada aula em que eu tenho que ser enérgico me cansa, me estressa. Então ainda é o meu maior desafio. Não foi só o meu inicial, talvez inicialmente tenha sido mais difícil. Mas ainda não passou essa dificuldade, pra mim ainda é uma violência comigo eu ter que gritar, eu ter que ser enérgico, eu ter que... tirar uma criança da sala e mandar pra coordenação porque eu não consigo dar a minha aula. (Judai, julho 2012)

Judai parece estar em conflito sobre como agir em sala de aula, ele quer cultivar o seu jeito de ser, mas diz ter que adaptar o seu jeito ao jeito de ser docente da escola. Ele parece estar mudando o seu jeito de ser professor para se

adaptar às crianças e à realidade da escola, contudo, talvez, ainda esteja num processo de aprender a construir a aula conforme o contexto e também conectada ao seu jeito.

Judai explicou que “as crianças exigem que tu seja mais enfático no teu posicionamento. Em outras palavras, tu tem que gritar eventualmente, porque as vezes eles só te ouvem se tu é exatamente dessa forma”. E ele complementa: “Não é o que eu gosto, eu não gosto de ser severo”.

Judai está em conflito com o seu jeito de ser professor e com aquilo que as situações de aula parecem exigir. Ele sente que está trabalhando com a mudança de linguagem como professor, porém parece estar confuso e não aceitar deixar de lado seus princípios para conseguir impor limites e fazer a aula de música. Para Josso:

Trabalhar as questões identitárias, expressões de nossa existencialidade, mediante a análise e a interpretação de relatos de vida escritos permite evidenciar a pluralidade, a fragilidade e a dependência de nossas identidades ao longo da vida. (JOSSE, 2010a, p.68)

O professor Judai parece estar entrando em conformidade com o jeito de ser professor que ele acha ser necessário para aquela escola. Ele quer manter o seu jeito, mas parece sofrer nesse processo de ter que se reconstruir, de mudar sua atitude frente a um novo público. Porém ele não parece conseguir lidar com essa mudança e acaba apenas aceitando-a.

Para Tiago, o seu jeito de ser professor vem de experiências anteriores à inserção na escola.

Ah, não, mas isso é bem mais antigo (risos). É, porque eu, desde meu ensino médio, eu acho, eu sabia que eu tinha uma vocação pra trabalhar na área da educação, porque eu gostava de apresentar trabalhos, de explicar. Daí eu... às vezes, os meus colegas me pediam ajuda em matemática, ciências exatas, que eu ia bem sempre também. E eu gostava de explicar, de ajudar. E daí quando eu vim... eu morava no interior, daí vim pra Porto Alegre pra estudar, fazer faculdade e, antes de fazer faculdade, eu já comecei a trabalhar com informática, dando aula de informática também, na escola, depois eu... depois eu entrei num projeto social e trabalhando também como educador, daí educador social. Eu trabalhei durante... deixa eu ver, eu entrei em 2001, até 2008, trabalhei num projeto, é um programa chamado Trabalho Educativo, também ele é mantido com verbas municipais, eu não sei muito as verbas de onde que vêm. O trabalho educativo, ele atende adolescentes, ele tem um conteúdo específico, que era, no meu caso, a informática, mas tem instituições que trabalham com vários tipos de cursos, é culinária, sei lá, tem vários. (Tiago, julho 2012)

Tiago traz a ideia de que percebeu ter vocação para ser professor no ensino médio e, a partir daí, foi atuar e foi construindo o seu jeito de ser

docente. Entendo que Tiago, ao falar em vocação, demonstra o quanto o seu jeito como pessoa, como sujeito, está conectado ao ser professor. Contudo, ele destaca trabalhos anteriores que ajudaram a moldar o seu jeito de ser professor. Ele contou que o trabalho no projeto social foi o que “moldou muito o que” é “hoje como professor, porque era um trabalho que precisava estar todo dia com muita sensibilidade conversando com os alunos, bolando formas de trabalhar um tema”.

Josso destaca que:

É, pois, por meio do trabalho sobre os processos de aprendizagem que se estabelecem as condições de possibilidade de uma emergência do sujeito corresponsável por sua formação, concebido como um sistema de interações. Porque, nesse trabalho, o momento decisivo é o da tomada de consciência que, em toda a experiência, englobando aí as experiências educativas formais, só é formativa quando o “eu” se empenha conscientemente com as suas qualidades de ser psicossomático, em geral, e com as suas qualidades de aprendente, em particular. Não é senão com a integração dessa tomada de consciência por meio do desenvolvimento de uma postura de aprendente que, daí em diante, o “eu” pode decidir que as suas experiências de vida podem tornar-se outras tantas ocasiões de conformação. (JOSSO, 2010a, p.109)

O professor José contou vivências em família, conceitos e leituras que fazia há alguns anos e que, hoje, fundamentam a sua prática e também o conduzem à aprendizagem docente e ao seu jeito de ser professor:

Eu acho que eu desenvolvi muito talvez baseado na... acho que muito mais nas coisas que eu vivenciei antes, talvez até com a questão da própria educação na família. Talvez isso seja mais presente, a educação na família, é o que eu chamo de autoeducação, que é a partir dos, na minha cabeça, que a partir dos 14, 15. É a partir dos 15, 16, eu comecei a ler várias coisas e aquilo foi, digamos que, é que a formação da personalidade é antes, mas alguns conceitos que daquela idade eu trago até hoje, né? Então eu acho que aquelas coisas que eu li, só pra tu ter, eu lia muito sobre parapsicologia, então essas coisas... acabaram me ajudando, e eu acho que isso está muito forte, algumas coisas de filosofia também, então eu acho que isso está muito forte nas coisas em que eu acredito e tento fazer em sala de aula. E aí a questão da licenciatura que me ajudou muito também em termos de pensamento como realmente o professor, como atuar. [...] E então eu acho que essas duas instâncias, coisas que eu li e trago até hoje, mais a questão da própria licenciatura e a convivência que eu tive com colegas que tinham mais experiências de dar aula, eu acho que isso me ajudou bastante. Me ajudou a formar a minha visão e a minha atuação como professor. (José, julho 2012)

Não existe um caminho prescrito de aprendizagem docente. Cada sujeito desenvolve o seu jeito de ser professor. Para Santos, deveria haver uma maior proximidade da academia com a escola para que, talvez assim, se pudesse encurtar alguns caminhos da aprendizagem da docência.

Eu acho que a academia deveria se aproximar mais da realidade, sabe? A academia, o ensino formal, eu acho que ele não pode ficar teórico demais. Teria muito que se aproximar mais do dia a dia. Eu acho que esse é o grande desafio, eu acho que todos vão ganhar com isso, os educadores, a vida acadêmica e os alunos, e a sociedade. Eu acho que esse é o nosso maior desafio. Eu acho que é uma luta constante, não dá pra ficar teorizando demais e também não dá pra ser prático demais. (Santos, julho 2012)

Falando da perspectiva do que leva cada um à aprendizagem docente, o professor Santos disse que “ter humildade” é o que foi essencial para ele como aprendente. Na sua narrativa, Santos fala sobre valores pessoais que influenciam sua aprendizagem bem como a experiência profissional. Para ele, para aprender a ser professor é preciso unir esses dois segmentos da vida.

Eu acho que... ter humildade, sabe? Eu acho que tu não pode chegar, eu acho que a humildade é uma coisa fundamental. Ter humildade, ter generosidade são coisas fundamentais da vida. Pra tu ter uma atitude de humildade no sentido de que, por mais conhecimento que tu tenha, tu tem que se dar conta que sempre tem uma coisa, tem muitas coisas a tu aprender, e o quanto, e muita coisa pra ser ensinada por ti pra pessoas que estão numa outra situação, num outro universo, coisa e tal. E o aluno, ele tem muito a ensinar pro professor. Porque uma coisa é tu ter o conhecimento formal, mas isso não quer dizer que tu tenha uma maturidade de vida. E eu acho que faz uma diferença enorme quando tu consegue aproximar essa maturidade de vida com a experiência do ensino musical, do ensino de qualquer disciplina, não só de música. (Santos, julho 2012)

A narrativa de Cláudio mostra o jeito com que ele interage com os alunos e como esse jeito influencia na convivência com eles. A aprendizagem da docência, para Cláudio, está ligada ao seu modo de agir. Para ele, é importante que o professor descubra seu perfil:

E, muitas vezes, você pode até não dar certo. Dependendo do teu perfil, do teu conhecimento, você pode não dar certo. Pode ver: ah, não eu não tenho perfil pra isso, eu não quero fazer isso, é temporário, eu vou fazer outra coisa. Você vai acabar descobrindo também o teu perfil, o que é que você quer. A música que você faz, sabe? (Cláudio, junho 2012)

Reconhecer o perfil, como Cláudio falou, tem a ver também com perceber a facilidade que algumas pessoas têm de assumir o papel de professor, ou de lidar com os alunos.

Você descobrir o teu perfil. Você... porque ninguém é igual a ninguém. Então essa coisa, você vai ter que achar o teu perfil. É uma questão acho que pessoal. Tem gente que tem mais talento pra isso, tem outros que tem menos. Não é uma aula às vezes... num conservatório, não é uma escola particular, sabe? A realidade, a diferença da realidade da escola. Mas essa coisa de jogo de cintura é... quanto mais tu tiver, melhor. E acho que parte de cada pessoa... é uma coisa pessoal de cada um. Têm professores que têm mais facilidade, têm uns que têm mais dificuldade. (Cláudio, junho 2012)

Cláudio entende que cada um tem seu jeito de ser, e esse jeito leva a pessoa a buscar aquilo com que se identifica. Para ele, o jeito de ser professor “é uma questão pessoal, que está na personalidade da pessoa”.

A questão do jeito de ser professor estar ligada à personalidade da pessoa e aos acontecimentos de sua vida pode ser compreendida a partir do que defende Josso:

A ampla delimitação de contextos e situações de vida, das mais diversas atividades, de encontros que marcam uma vida – as pessoas significativas da família, os acontecimentos pessoais e sócio-históricos –, começam a desenhar os contornos da singularidade de um percurso de formação, e começa a evidenciar aprendizagens; momentos-charneira e desafios que os atravessavam; valores ou valorizações que orientaram escolhas, bem como preocupações e temas recorrentes. (JOSSO, 2010a, p. 90-91)

Existem momentos significativos no processo de aprendizagem da docência que induzem ou conduzem a construção do ser professor. Esses momentos, ou situações, são individuais, não no sentido de ocorrerem individualmente, mas de terem um significado particular para cada aprendente e de fazerem com que cada um busque seu jeito de aprender a ser professor.

O que está em jogo nesse conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo da nossa vida, mas sim tomar consciência de que esse reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo, conforme as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade. *Transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir*, guiada por um aumento de lucidez, tal é o objetivo central que oferece a transformação da abordagem “Histórias de vida”. (JOSSO, 2010a, p. 84)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tive o objetivo de compreender como se aprende a ensinar música na educação básica. Busquei, por meio das narrativas de oito professores de música iniciantes na educação básica, no município de Porto Alegre-RS, compreender como o professor iniciante lida com as dimensões dos fenômenos educativo-musicais escolares; entender como lida com os sujeitos escolares em seu trabalho diário; e identificar as principais dificuldades e desafios que enfrenta.

A visão conceitual de aprendizagem e de formação de Josso (2010a; 2010b; 2011), Delory-Momberger (2008; 2012) e Nóvoa (1995; 2007; 2009), bem como a pesquisa biográfica, especialmente as narrativas de formação, constituíram meu referencial teórico-metodológico. Por meio dele, pude compreender aspectos do processo de construção da docência de música de cada professor, docência que é única na sua singularidade, no seu tempo e espaço, mas faz parte da pluralidade de uma categoria profissional.

Este trabalho traz uma trama escrita da narrativa dos professores aprendentes, procurando teorizar a vida deles em busca de uma lógica da construção da docência. Essa lógica não determina uma sequência de acontecimentos na aprendizagem da docência, mas sugere um processo complexo em que as dimensões aqui destacadas vêm à tona concomitantemente. Não é possível, aos professores aprendentes, determinar com o que lidar primeiramente.

A trama deste trabalho inicia a partir da chegada dos professores na escola de educação básica. Inserindo-se na escola, eles precisam conhecer o lugar e se assumir como professores. Torna-se importante, durante essa inserção, o diálogo com os professores mais antigos que já conhecem a escola e a atividade docente. Os professores aprendentes reconhecem que gostam da atividade docente de música, mas também reconhecem que é difícil. Para eles, tudo é novo, não conhecem a escola e nem a realidade do contexto em que atuam.

Os aprendentes precisam conhecer o funcionamento e as condições materiais da escola para poder nela trabalhar. Eles percebem que, para sua

atuação em sala de aula, não terão algum tutor que os acompanhe. A partir disso, os aprendentes precisam assumir suas responsabilidades e atribuições como professores de música, pois, afinal, são professores concursados e não mais estagiários ou alunos.

Assumindo suas responsabilidades, os professores começam a preocupar-se com o ensino de música e, por isso, buscam referências nas experiências anteriores. Na prática, percebem que essas experiências precisam ser reconfiguradas e reconstruídas em função do novo contexto de trabalho. Com isso, os professores aprendentes buscam ajuda de professores mais antigos, cursos e materiais didáticos, percebendo que esse processo de reconstrução não é necessariamente solitário. Com ajuda, percebem que o aprender a ensinar precisa de tempo e de uma busca em direção a “o que” e “como” fazer.

Os professores aprendentes contaram que têm dúvidas sobre o que e como ensinar, e é por meio da prática, da experimentação, da repetição, de tentativas, erros e acertos que conseguem desenvolver a aula de música. Assim, começam a perceber que suas estratégias funcionam, que aprendem na prática e, para isso, precisam de tempo.

Contudo, os aprendentes percebem que os alunos precisam estar organizados para a aula de música acontecer, pois o ensino só tem sentido se construído a partir da possibilidade de um outro aprender (BASABE; COLS, 2010).

A partir da vivência em sala de aula, os aprendentes entendem que é necessário relacionar-se com os alunos e estabelecer uma comunicação com eles para desenvolver a aula de música. Eles passam a preocupar-se não mais “para quem” desenvolver a aula, mas, sim, “com quem”, valorizando o vínculo com o aluno. Desse modo, eles destacam a importância de se envolver com a realidade com que estão trabalhando. Para os aprendentes, o vínculo passa a ser essencial no desenvolvimento da aula de música.

Os professores buscam se aproximar da realidade dos alunos também em relação aos conteúdos, no entanto, nem sempre isso se concretiza, em função dos diferentes modos de professores e alunos se relacionarem com música. Para os próprios professores é difícil lidar com os conflitos entre as visões/perspectivas que eles e os alunos têm de música. Os aprendentes parecem não reconhecer que o conhecimento é socialmente construído. Com

isso, ocorre também a dificuldade dos alunos construírem o vínculo com o conhecimento.

A partir das reflexões sobre aprendizagem da docência trazida pelos professores aprendentes, compreendo que o professor constrói sua docência na prática, principalmente, a partir de tentativas e experimentação, revisitando suas experiências anteriores, buscando compreender o saber-fazer a partir delas, em um determinado contexto, e enfrentando os desafios gerados pelo desconhecido. Tudo isso está permeado pela busca do vínculo com os alunos e com a escola.

Nesse sentido, busquei uma metáfora que me auxiliasse na explicação de meu entendimento da construção da aprendizagem da docência de música: uma roda de bicicleta e seu movimento em uma superfície, que representa toda a movimentação que ocorre na aprendizagem da docência de música na escola de educação básica.

Uma roda de bicicleta é formada de partes essenciais para que possa movimentar-se. No centro da roda encontra-se a parte chamada cubo, que se conecta ao aro por meio dos raios, formando, assim, o princípio da roda. O aro da roda é coberto por um pneu que tem a função de dar conforto e segurança no momento do movimento da roda em alguma superfície.

No movimento de aprendizagem da docência, percebo o professor como o cubo da roda da bicicleta: ele é o centro da aprendizagem, com sua formação e experiências. Para construir a docência, esse professor vincula-se aos alunos, assim como o cubo, por meio dos raios, liga-se ao aro da roda. Os raios representam o vínculo, e o aro, os alunos, e, para criarem o princípio de estrutura da roda, precisam estar conectados. O aro é coberto pelo pneu que dá conforto e segurança, assim como os professores mais antigos da escola estão juntos dos iniciantes, "dando cobertura" no convívio com os alunos para que o professor sintam-se mais seguro e "confortável". Essa estrutura é a base para a aprendizagem da docência, assim como a base para a roda movimentar-se.

Contudo, essa estrutura só entra em movimento por alguma força que é realizada e por estar em atrito com a superfície em que encontra-se posicionada. A partir da força provocada na roda, a roda movimenta-se, rodando "para trás". Para que o conjunto passe a movimentar-se para frente é necessária a existência da força de atrito. O atrito da roda com a superfície gera uma força que movimenta o conjunto para frente. Portanto, é a força de atrito que é responsável pela aceleração/movimento da bicicleta (ou da própria roda).

A base para a aprendizagem (o professor, o vínculo, os alunos e os professores mais antigos), ou seja, a roda, entra em movimento pela força aplicada e pelo atrito dessa roda com uma superfície. A força aplicada representa a prática na sala de aula, como um impulso inicial para que a roda se movimente. A superfície representa o desconhecido; em contato com a base para a aprendizagem (a roda), partindo do impulso inicial da prática, a superfície gera os desafios – o atrito. Esses desafios geram um movimento em busca do aprender, para, assim, ir em frente. Portanto, é a prática, com seus desafios, a responsável pelo movimento da roda, e é esse processo a própria aprendizagem da docência.

A aprendizagem da docência é todo o movimento do professor vinculado aos alunos enfrentando os desafios provocados pelo contexto e pelo desconhecido. O vínculo do professor com os alunos é o fundamento de toda a aprendizagem; sem isso, “a roda” e “o movimento” não podem acontecer. Contudo, o que movimenta o professor a aprender são os desafios que encontra no contexto, ou, ainda, no encontro do professor com o contexto.

A aprendizagem da docência ocorre na prática, na vivência da escola, e somente ali o professor torna-se professor. Como o professor só torna-se professor quando entra na escola, um pedreiro só torna-se pedreiro quando coloca pedra sobre pedra.

A aprendizagem da docência é o movimento do professor em busca do aprender, da superação dos desafios; esse movimento é o que o faz manter o equilíbrio, assim como acontece ao andarmos de bicicleta.

Por fim, ressalto que cada sujeito tem sua história, suas vivências e experiências e essas são a base da construção deste trabalho. É por isso que evidencio a vida de cada sujeito e a sua aprendizagem da docência, que é única. E é principalmente na narrativa dos sujeitos que este trabalho encontra seus limites. Como os professores narram sua vida, é difícil saber o quanto de lucidez há nas definições deste trabalho, pois ele representa uma teorização sobre a vida dos professores. E assim, lidamos com a complexidade da docência de música na educação básica, com suas diferentes dimensões, atritos e movimentos.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Narrativas (auto) biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal, RJ: EDUFRN, 2010. p. 191-216.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Narrativas de profissionalização: um olhar para as relações entre pessoas – professores de música e o coletivo das escolas de educação básica. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM, p.1326-1334.

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

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. A dimensão formativa das políticas públicas em educação musical: a diversidade vista por licenciandos. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM, p.101 – 111.

AMATO, Rita de Cássia Fucci. A importância da regência coral e da expressão vocal cantada para a (re)qualificação do educador musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

AQUINO, Thaís Lobosque. O pedagogo e a música: abertura e possibilidades dialógicas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM.

ARAÚJO, Gabriela da Ros de; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Estratégias de implementação da Lei 11.769/08: proposta de trabalho conjunto entre unidocentes e professores de música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM, p.983 – 992.

ARAÚJO, Rosane. **Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano**. (Tese de Doutorado) Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de; HENTSCHKE, Liane. Aprender a ensinar: os saberes docentes na construção da prática de ensino dos estagiários de música In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 15., 2005, Rio de Janeiro. **Anais...**

Rio de Janeiro: ANPPOM, 2005. 1 CD-ROM, p.973-981.

_____. A Sala de Aula na Ação Pedagógica dos Estagiários de Música: A Ação Interativa e os Saberes Docentes. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: ABEM, 2007. 1 CD-ROM, p.1-7.

BASABE, Laura; COLS, Estela. La enseñanza. In: COLS, Estela; BASABE, Laura; FEENEY, Silvina. **El saber didáctico**. Buenos Aires: Paidós, 2010. p. 125-161.

BEINEKE, Viviane. **O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso**. Dissertação (Mestrado em Música). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

_____. O conhecimento prático do professor: uma discussão sobre as orientações que guiam as práticas educativo-musicais de três professoras. In: **Revista Em Pauta**. V.12 n.18/19, p. 95-129, abril/novembro 2001.

_____. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 35-41, mar. 2004.

BEINEKE, Viviane; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; SEBOLD, Flávia Cristina. A prática educativa na formação do conhecimento prático do educador musical: quatro estudos de caso. **Revista DAPesquisa – Revista de Investigação em Artes**. Florianópolis, V. 1, n. 2, jul. 2005.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor**. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

_____. Saberes docentes do educador musical: uma construção na prática profissional. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003a. 1 CD-ROM.

_____. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.8, 17-24, mar. 2003b.

_____. Representações sociais sobre o estágio supervisionado de licenciandos em música: primeira fase de um estudo longitudinal. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro; BEINEKE, Viviane. Aprendendo a planejar: um estudo sobre a construção do conhecimento prático por estagiários de educação musical na UDESC/SC e na UFSM/RS. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ABEM, 2005. 1 CD-ROM, p.1-7.

BOLÍVAR, Antonio. O esforço reflexivo de fazer da vida uma história. In: **Pátio, Revista Pedagógica**, Porto Alegre, V.11, n.43, ago/out. 2007.

BOLZAN, D.P.V.; ISAIA, Silvia. Elementos constitutivos do processo formativo de professores que atuam em licenciaturas. In: **X Seminário Nacional Universíitas**. Porto Alegre: PUCRS/UFRGS, 2005.

_____. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras no processo de formação da professoralidade. **Educação** (Porto Alegre), Porto Alegre, RS, v. 1, p. 489-501, 2006.

BONA, Melita. O Estágio Supervisionado em Música na Perspectiva da Iniciação à Pesquisa. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.769, de 14 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 da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 01 dez. 2011.

BRUNHOLI, Maria Nanci Panes; ZAHUY, Gilza Maria Garms. Linguagem musical: desvelando caminhos necessários para a formação do professor de educação infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

CAMPBELL, Mark Robin; THOMPSON, Linda K.; BARRET, Janet R. **Constructing a personal orientation to music teaching**. New York: Routledge, 2010. p. 22-41.

CARVALHO, Isamara Alves.; JOLY, Ilza Zenker Leme. A normatização de uma banca de avaliação e a prática da banca por professores instrumento numa Escola de Artes da Grande São Paulo. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003. 1 CD-ROM.

_____. Dilemas práticos vivenciados por professores de instrumento musical nos primeiros anos de exercício da docência com crianças na faixa etária entre sete e doze anos. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 2004. 1 CD-ROM, p. 457-464.

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura: um survey nas universidades do Rio Grande do Sul. . In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12.,

2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003. 1 CD-ROM.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da Teoria Fundamental** – Guia Prático para Análise Qualitativa. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

CHENÉ, Adéle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 2010, p.129-142.

CISZEWSKI, Wasti Silveiro. O espaço da Música nos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM.

CUNHA, Conceição de Maria; SALES, José Álbio Moreira de. As concepções de educação musical dos professores das escolas públicas de Fortaleza. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010a. 1 CD-ROM, p.463 – 475.

_____. Políticas públicas em educação musical: um relato na formação de professores no Ceará. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010b. 1 CD-ROM, p.1822 – 1831.

DEL BEN, Luciana Marta. **Concepções e Ações de educação Musical Escolar:** três estudos de caso. Tese (Doutorado em Música). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

_____. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 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. 110-134, mar. 2009.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação** – Figuras do Indivíduo – Projeto. 2008. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. São Paulo: Paulus, 2008.

_____. **A condição biográfica** – Ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. 2012. Tradução de Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. Natal: EDUFRRN, 2012.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 2010, p.189-222.

DUARTE, Rosângela. A construçãõ da musicalidade do professor de Educaçãõ Infantil: compreendendo a realidade de Roraima. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇãõ BRASILEIRA DE EDUCAÇãõ MUSICAL, 19., 2010, Goiãnia. **Anais...** Goiãnia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM.

ERTHAL, Júlio César Silva; CERNEV, Francine Kemmer. Uma proposta de musicalizaçãõ no ensino fundamental por meio da música carioca e nordestina. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇãõ BRASILEIRA DE EDUCAÇãõ MUSICAL, 18., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

FEICHAS, Heloísa Faria Braga; OLIVEIRA, Mariana Bruekers. Uma análise do perfil dos licenciandos da escola de música da UFMG. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇãõ BRASILEIRA DE EDUCAÇãõ MUSICAL, 18., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

FLORES, Maria Assunçãõ. La investigaci3n sobre los primeros aõos de enseõanza: lecturas e Implicaciones. In: GARCÍA, Marcelo. **El profesorado principiante** – Inserci3n a la docencia. Barcelona: Octaedro, 2008. Disponível em: <http://cedoc.infed.edu.ar/upload/El_profesorado_principiante.pdf> 28 nov 2012.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formaçãõ musical de professores em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇãõ BRASILEIRA DE EDUCAÇãõ MUSICAL, 18., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

GARBOSA, Guilherme Sampaio. O ensino da flauta doce no curso de licenciatura em música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇãõ BRASILEIRA DE EDUCAÇãõ MUSICAL, 18., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

GARBOSA, Luciane Wilke Freitas; GAULKE, Tamar Genz. Programa SOM: formaçãõ musical de professores em serviço. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇãõ BRASILEIRA DE EDUCAÇãõ MUSICAL, 18., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formaçãõ de professores: novas perspectivas baseadas na investigaçãõ sobre o pensamento do professor. . In: NÓVOA, Ant3nio (Coord.). **Os professores e a sua formaçãõ**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 53-76.

_____. "Políticas de inserci3n a la docencia": de eslab3n perdido a puente para el desarrollo profesional docente. In: GARCÍA, Marcelo. **El profesorado principiante** – Inserci3n a la docencia. Barcelona: Octaedro, 2008. Disponível em: <http://cedoc.infed.edu.ar/upload/El_profesorado_principiante.pdf>. Acesso em: 28 nov 2012.

GLOEDEN, Edelson. Violãõ na graduaçãõ: fase básica - plano inicial de estudos.

In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

GOMES, Solange Maranhão. A formação de professores de música da Faculdade de Artes do Paraná: concepções filosófico – pedagógicas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

GRINGS, Bernardo; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A função da regência na formação do professor de música: um estudo com os cursos de licenciatura em música da região sul do Brasil. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM, p. 231 – 241.

HENTSCHKE, Liane; DEL-BEN, Luciana Marta. (Orgs.). **Ensino de música:** propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 15, 49-58, set. 2006.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.), **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 30-61.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Trajetória pessoal; Trajetória profissional; Aprendizagem docente. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária:** Glossário. v.2. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas . Aprendizagem docente no ensino superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. In: V CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2007, São Leopoldo. **Anais** do V Congresso Internacional de educação básica, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. CLÁUDIO, José; FERREIRA, Julia. São Paulo/Natal: EDUFRRN/Paulus, 2010a.

_____. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 2010b, p.59-79.

_____. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. Entrevistador: Margaréte May Berkenbrock-Rosito. **Revista@mbienteeducação:** São Paulo, v.2 p. 136-139. dez 2009. Disponível em: www.unicid.br/old/revista_educacao/pdf/volume_2.../11_josso.pdf Acessado: 18 nov, 2011.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**: Um manual prático. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p.90-113.

KEBACH, Patrícia; DUARTE, Rosangela. O ensino da música na educação infantil: ouvindo o que os professores pedagogos pensam e sentem a respeito. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM.

KLEBER, Magali Oliveira; CACIONE, Cleusa Eriene dos Santos. Uma experiência interdisciplinar no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 23, 75-83, mar. 2010.

LIMA, Scheila Farias de Paiva; LINHARES, Leonardo Barreto. Formação de educadores musicais para a prática docente instrumental. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM, p.1050 – 1062.

LOURO, Ana Lúcia; SCHWAN, Ivan Carlos; RAPÔSO, Mariane Martins. Identidades profissionais em construção: tematizando as relações entre teorias e práticas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: ABEM, 2007. 1 CD-ROM, p. 407-413.

LOURO, Ana Lúcia de Marques; RAPÔSO, Mariane Martins; GONÇALVES, Jair dos Santos; CARNEIRO, Guilherme Hartmann; WEISS, Douglas Rodrigo Bonfante; EBLING, Luciano da Silva. Diálogos em cartas de licenciandos em música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

LÜDERS, Valéria; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Educação musical inclusiva: desafios e possibilidades de práticas pedagógicas na perspectiva dos licenciandos e licenciados em música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

MACHADO, Daniela Dotto. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 37,45, set. 2004.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. O comprometimento reflexivo na formação docente. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 33-38, mar. 2003.

_____. Estudo comparativo sobre o conhecimento profissional em educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009a. 1 CD-ROM.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 22, 57-66, set. 2009b.

MATEIRO, Teresa; TEO, Marcelo. Os relatórios de estágio dos alunos de música como instrumento de análise dos processos de planejamento. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 9, 89-95, set. 2003.

MILNE, Alexandre; NÁDER, Jones. Formação continuada dos professores de música do município de João Pessoa: reflexões acerca da atuação desses profissionais em sala de aula. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM.

NARITA, Flávia Motoyama. Tutor a distância em música: seu papel na aprendizagem colaborativa e construção da autonomia. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora Ltda., 2000, p. 11-30.

_____. O regresso dos professores. **Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida**, realizada em Lisboa (27 e 28 de Setembro de 2007), p. 21-27. Disponível em <<http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionova.pdf>> Acesso em: 30 nov.2012.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de educación**, Madrid, n. 350, 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 28 nov 2012.

OLIVEIRA, Mário André Wanderley. Aspectos socioculturais de ingressantes da Licenciatura em Música da Unimontes. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM, p.476 – 483.

OZELAME, Greice Rabaiolli. **Aprendizagem docente: o desenvolvimento profissional de professores de classes rurais multisseriadas**. 2010. 133f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

PARIZZI, Betânia; SANTIAGO, Patrícia Furst; FEICHAS, Heloísa; FERNANDINO, Jussara; SILVA, Walênia. Projeto Integrado CMI/UFMG – Música na Escola regular. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM.

PEREIRA, Eliton Perpetuo Rosa. Formação de professores de música à distância em Goiás no contexto da profissionalização docente. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Ensino para a compreensão. In: GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. Da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1998. p. 67-97.

PUERARI, Márcia. **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). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. O Grupo de Pesquisa Práticas de Ensino e Aprendizagem da Música em Múltiplos Contextos: pesquisa e ações em João Pessoa. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. Representações sobre apreensão/transmissão musical e formação de professores de música em cenas comentadas de filmes. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

_____. Representações sobre práticas musicais docentes no filme Orquestra de Meninos. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM, p.2104 – 2110.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (Org.). Profissão Professor. 2 ed. Porto: Porto Editora Ltda., 1995, p. 63-92.

SCARAMBONE, Denise. Tornando-se professor de instrumento: Um Estudo de caso com estagiários do Curso de Licenciatura em Música da UnB. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: ABEM, 2007. 1 CD-ROM.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. A música na formação do pedagogo: uma experiência na USP/RP. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009. 1

CD-ROM.

SCHWAN, Ivan Carlos; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Oficinas de música do "Programa LEM: Tocar e Cantar": um estudo acerca de suas repercussões para a formação inicial de licenciandos em música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

SOBREIRA, Silvia; ARGEL, Luca Chiaradia; MACHADO, Taiana de Araújo. O registro em vídeo como recurso para a reflexão sobre a prática dos estágios supervisionados. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

SORRENTINO, Harue Tanaka. Avaliação musical e mensuração: discussão sobre um modo de se avaliar. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

STRAUSS, Anselm L.; CORBIN, Juliet. **Pesquisa Qualitativa: Técnicas e Procedimentos para o Desenvolvimento de Teoria Fundamentada.** Porto Alegre: ArtMed, 2008.

TARTUCE, Gisela Lobo B.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Alberi de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010.

TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. Entrelaçamentos de lembranças musicais e religiosidade: "quando soube que cantar era rezar duas vezes...". **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, 63-68, set. 2004.

_____. Entre a diversidade de espaços e cenários musicais: reflexões a partir de três cenas. **Revista Em Pauta**, Porto Alegre, V. 17, n. 28, jan, jun. 2006.

VALE, Adriana Carla Oliveira de Moraes; MEDEIROS, Teresa Régia Araújo de. O ensino da música na educação infantil: um desafio a ser conquistado. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

VIEIRA, Alexandre. Professor de violão: um estudo sobre identidades e culturas profissionais. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABEM, 2008. 1 CD-ROM.

VIEIRA, Lia Braga; FERREIRA, Victor Hugo Costa. A extensão na formação do professor de música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE

EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM, p.159-168.

WEISZFLOG, Walter (Editor). **Michaelis**: moderno dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em:
<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=aprendizagem>. Acessado em 11 de outubro de 2011.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A educação musical e o professor de educação infantil e anos iniciais: um mapeamento das produções da ABEM. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

_____. "Eu quero poder fazer outras coisas com a música": a música nos planejamentos e nas práticas de estagiárias da Pedagogia/UFSM. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM.

WILLE, Regiana Blank; FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. **O professor de música na educação básica: um estudo sobre sua identidade profissional**. Disponível em:
www.ufpel.edu.br/cic/2009/cd/pdf/CH/CH_00449.pdf. Acessado em 19 de julho de 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

APÊNDICE A

DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO

Eu _____, portador da identidade de nº _____, residente e domiciliado no município de _____, declaro que cedo, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, à Tamar Genz Gaulke, brasileira, portadora da identidade nº 1098987017, SJS/RS, residente e domiciliada na Rua Sarmento Leite 262, apto 101, Centro, CEP 90.050-170, Porto Alegre/RS, estudante do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que pesquisa a aprendizagem da docência em música na educação básica, a totalidade dos meus direitos patrimoniais de autor sobre a entrevista oral prestada no dia ____/____/____, na cidade de _____, que poderá ser utilizada integralmente ou em partes, após passar por um processo de textualização, no qual serão trabalhados, a partir de sua transcrição literal, alguns elementos próprios da conversa informal, como a supressão de palavras repetidas, cacofonias de linguagem e expressões usadas incorretamente, de modo a tornar o texto mais claro e compreensível, obedecendo às orientações da escrita formal, para fins de estudos, pesquisas e publicações a partir da presente data, tanto em mídia impressa, como também mídia eletrônica, Internet, CD-ROM ("compact-disc"), DVD ("digital vídeo disc"), sem qualquer ônus, em todo o território nacional ou no exterior.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos ao som de minha voz, nome e dados biográficos por mim apresentados. Nestes termos, assino a presente autorização.

_____ / ____/____/____

Nome do entrevistado

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA

PERGUNTAS PREPARATÓRIAS:

1. Qual o seu nome completo?
2. Em que escola você trabalha?
3. Quantas horas você trabalha?
4. Com quantas e quais turmas você trabalha?
5. Desde quando você é formado em Licenciatura em Música?
6. Trabalha na educação básica desde quando? E desde quando você trabalha na educação básica com a formação concluída?
7. Já trabalhou com música em outros locais?

PERGUNTA GERADORA DAS NARRATIVAS:

Conte-me sobre seu começo como professor efetivo de música na educação básica, como aprendeu a ensinar música na educação básica.

PERGUNTAS SEMIESTRUTURADAS:

1. Fale-me sobre a sua inserção na escola de educação básica como professor de música.
2. Fale-me sobre as suas sensações e sentimentos (reações e lembranças) no seu início de atuação como professor de música na escola.
3. Conte-me como foi lidar com o funcionamento da escola, por exemplo: horários, currículo, espaços.
4. Relate-me como você construiu a sua relação no seu contexto de trabalho com os alunos, pais, professores (colegas, direção).
5. Conte-me como você ensinava música na sua entrada na escola de educação básica.

6. Conte-me sobre suas aulas hoje.
7. Relate-me como desenvolveu seu jeito de ser docente.
8. Fale-me o que você considera essencial no seu crescimento e desenvolvimento como professor.
9. Fale-me sobre suas principais dificuldades e desafios nos primeiros momentos de aula de música.
10. Conte-me quais são suas principais dificuldades e desafios hoje na escola de educação básica.
11. Conte-me o que foi fácil, ou não percebeu como desafio, na sua vivência como professor de música.
12. Como você pode dizer que aprendeu a ser professor de música?
13. Quando isso ocorreu ou ocorre?