

Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica

LEARNING OF TEACHING: A STUDY WITH MUSIC TEACHERS OF BASIC EDUCATION

TAMAR GENZ GAULKE Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ▶ tamargenzgaulke@hotmail.com

resumo

Este artigo é um recorte de uma dissertação de mestrado¹ que teve como objetivo geral compreender como se aprende a ensinar música na educação básica. A visão conceitual de aprendizagem e de docência de Josso, Delory-Momberger e Nóvoa, bem como as narrativas de formação, constituíram o referencial teórico-metodológico. Os resultados 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.

PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem da docência de música, música e educação básica, narrativas

abstract

This paper is an excerpt from a dissertation that aimed at to understanding how one learns to teach music in basic education. The theoretical and methodological framework was based on the conceptual view of learning and teaching of Josso, Delory-Momberger and Nóvoa, as well as the narratives of formation. The results indicate that, in order to learn how to teach, the teacher needs to integrate him/herself 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's way of teaching is unique in its uniqueness, but part of the plurality of a professional category as well.

KEYWORDS: learning to teach music, music and basic education, narratives

1. Dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Profa. Dra. Luciana Del-Ben, com bolsa CNPq.

introdução ao tema, objetivos e revisão de literatura

O interesse em pesquisar a aprendizagem da docência de música remete ao momento em que comecei a atuar profissionalmente como professora de música em uma escola de educação básica. Na prática percebi que somente os conhecimentos que construí no curso de licenciatura não me bastavam para atuar na sala de aula. Sentia, a cada aula, que compreendia algo mais, era simplesmente algo que se dava naquele momento em que eu aprendia na prática com as crianças. 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.

Esses questionamentos, aliados à revisão de literatura que apresento a seguir, me levaram a definir como objetivo geral do trabalho 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.

Ao buscar, na literatura de educação musical, referências sobre a aprendizagem da docência de música, percebi que são diversas as maneiras de entender a construção da docência. Hentschke, Azevedo e Araújo (2006, p. 51) fundamentam-se, principalmente, nos estudos sobre os saberes que constituem a profissão de professor, entendidos como “uma diversidade de conhecimentos, competências e habilidades que caracterizam e devem ser inerentes ao profissional professor”.

Dentro dos saberes docentes, a categoria dos saberes experienciais está envolvida diretamente com a prática da profissão, isto é, com a atuação como professor, que é destacada no estudo de Carvalho e Joly (2003). 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 (Azevedo; Hentschke, 2005; Cereser, 2003; Mateiro, 2009); é uma situação que prioriza a aprendizagem na prática por representar um exercício do ser docente.

Outros autores, como Bellochio e Beineke (2005), 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), Louro, Schwan e Rapôso (2007) e Vieira (2008), os professores, ou futuros professores, constroem sua identidade na aprendizagem de valores, crenças e formas de ver o mundo, referentes à cultura a que pertencem. O conceito de identidade abrange os modos de compreensão e representação da educação musical nas práticas pedagógicas do professor.

Há, ainda, a perspectiva que busca entender a construção da docência a partir de um processo de vir a ser, de tornar-se professor (Abreu, 2010, 2011; Scarambone, 2007). Nessa perspectiva, Abreu (2010, p. 7) 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". A aprendizagem é um processo constante, perpassando a vida toda, e se torna um intenso vir a ser.

A revisão 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.

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.

Das fases da docência, García (1995, p. 66) comenta sobre a fase da "iniciação profissional", que "compreende os primeiros anos de docência e denomina-se período de iniciação ao ensino". Já Huberman (1995), um dos estudiosos sobre o ciclo de vida profissional do professor, divide esse ciclo em cinco fases: 1ª) entrada na carreira; 2ª) fase de estabilização; 3ª) fase da diversificação; 4ª) fase da serenidade; 5ª) fase do desinvestimento.

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, pré-serviço ou anos de faculdade, ano de indução, ano profissional e maturidade profissional e descanso. No entanto, o desenvolvimento profissional do professor é bastante singular. Para os autores, se olharmos para cada professor, poderemos discernir várias fases distintas de crescimento e mudança.

Também na área de educação 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 Gimeno Sacristán (1995) e Pérez Gómez (1998). Encontrei, ainda, a expressão "aprendizagem da docência" (Bolzan; Isaia, 2006; Isaia 2006), 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, que 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.

pressupostos teórico- metodológicos

Para construir minha compreensão do significado da palavra aprendizagem, busquei, inicialmente, uma definição geral. Segundo o dicionário Michaelis, 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. (Aprendizagem, 2009).

Partindo dessas definições, é possível perceber que a aprendizagem está diretamente ligada a algum tipo de prática. Ela é também um processo pelo qual se adquirem mudanças de comportamento 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.

Para Josso (2010, p. 35, grifo da autora), “*Formar-se* é integrar numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros [...] (o psicológico, o psicossociológico, o sociológico, o político, o cultural e o econômico). *Aprender* designa, então, mais especificamente, o próprio processo de integração.” 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.

Compreendo, então, que aprendizagem da docência é ação e tempo do processo de integrar na prática o saber-fazer com o conhecimento, o que envolve constantes mudanças num contexto específico e por meio da interação pessoal. 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.

Os caminhos metodológicos utilizados na pesquisa foram a pesquisa (auto)biográfica e as narrativas. Delory-Momberger (2008, p. 37, grifo da autora) traz como princípio básico a ideia de que:

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.*

Alguns estudos biográficos trabalham com “narrativas de formação”, que não remetem à formação acadêmica, mas, sim, à formação do indivíduo até o que ele é agora. O aprender remete ao formar-se, à aprendizagem como formação do sujeito, essa que o fez chegar a ser o que é. A narrativa de formação tem como objetivo principal falar da experiência de formação e apresentar um segmento da vida: aquele durante o qual o indivíduo esteve implicado num projeto de formação.

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. Foram

selecionados oito professores atuantes em escolas públicas municipais de educação básica de Porto Alegre, licenciados em música e com até três anos de docência de música.

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. Após as perguntas iniciais, que buscaram informações pessoais e de caráter funcional dos professores, 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.

“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, em que assumi o papel de auxiliar que a narrativa desse processo formativo viesse à tona.

A primeira etapa da análise dos dados consistiu em releituras das narrativas a partir das quais procurei fazer um tipo de codificação embasada nos princípios da teoria fundamentada apresentados por Strauss e Corbin (2008) e Charmaz (2009), com o objetivo de fazer emergir, dos dados, acontecimentos pertinentes à problemática. Com o cuidado de não fragmentar a vida dos sujeitos, mas, ao mesmo tempo, procurando relacionar as narrativas umas com as outras, percebi, durante a análise, 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.

A trama que conduz a narrativa deste trabalho parte da construção de uma história com muitas histórias. A trama, que apresento a seguir, 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 trama inicia a partir da chegada dos professores de música na escola de educação básica. Inserindo-se na escola, eles precisam conhecer o lugar e se assumir como professores. A inserção na escola é um dos momentos mais difíceis da entrada na carreira docente (Nóvoa, 2009). O momento em que o professor insere-se na escola, no ambiente de trabalho, mexe com o sentimento de tornar-se um profissional, “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 de professor.

Nóvoa (2009) trata a inserção na profissão como um processo de integrar-se à cultura profissional docente, que, através das comunidades de prática, reforça um sentimento de pertença e de identidade profissional. 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, percebem que, mesmo tendo parcerias dentro da escola, eles continuam sendo os principiantes, ou, como Cláudio contou: “[...] o novato. E aí você começando uma

**integrar-se
à escola de
educação
básica**

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.”

A narrativa de José também destaca o sentimento de ser novo na escola:

[...] 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 [...]. 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].

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, precisam assumir suas responsabilidades e atribuições como professores de música, pois, afinal, são professores concursados e não mais estagiários ou alunos.

Os professores percebem que o professor novo é colocado na escola sem ter orientações iniciais sobre a profissão e precisa buscar aprender. 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.

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, como relatou João.

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?

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.

aprender o saber-fazer: ensinar

Os professores aprendentes sinalizam reconhecer suas responsabilidades na escola, sendo a principal delas ensinar. Eles buscam aprender o saber-fazer cada um com o seu jeito. Josso (2010), 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, 2010, p. 108-109).

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. Jorge se lembra de influências de experiências anteriores de suas aulas de música quando aluno da escola regular: “[...] volta e meia eu me lembro da referência de ter aula de música da Tia Zenia, que era minha professora [...] quando estudava na 2ª série. [...] E eu me lembro da gente aprendendo o hino nacional brasileiro, e [...] o jeito que ela estava nos ensinando.” As experiências revisitadas, a partir das narrativas, são importantes, mas não suficientes.

Como o espaço de atuação é outro, os professores 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.

As mudanças demandadas pelo diferente espaço de atuação do professor de música envolvem um movimento de refletir sobre o passado, repensar o presente e projetar o futuro. Os professores, a partir de suas narrativas, fazem esse movimento e mostram como as mudanças de *status* profissional (Delory-Momberger, 2012) interferem no seu jeito de ser professor. A aprendizagem da docência compreende várias mudanças que levam o professor a aprender o saber-fazer e a construir-se como docente.

Os professores aprendentes, a partir do momento em que se inserem na escola de educação básica, precisam lidar com muitas situações novas ou desconhecidas. Eles contaram diferentes maneiras que buscam para cumprir o que García (2008) denomina como “tarefas” dos professores iniciantes e superar dificuldades. Para João, por exemplo, foi importante observar e conversar com os outros colegas professores: “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 [...].”

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).

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:

[...] 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. [...] Então, falta de um norte, de como fazer e o que fazer [...].

García (2008) critica a preocupação dos professores iniciantes com a dimensão processual do ensino, que, embora importante, para ele, não garante um desenvolvimento profissional eficaz. A partir da narrativa de Tiago, entretanto, é possível compreender a importância atribuída pelos professores a essa 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.

É com o tempo, com a repetição, com tentativas, erros e acertos, que os professores aprendentes amadurecem ideias e procedimentos, o que os leva a entender melhor como lidar com as atribuições de ser professor de música e como conduzir seu trabalho na escola de educação básica.

aprender o saber-fazer: ensinar para fazer aprender

Os professores aprendentes 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)² esclarecem que o ensino “abrange indistintamente tanto os 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”.

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. 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 ensino. Essa dificuldade é expressa por meio de termos como disciplina, limites e controle ou domínio da turma.

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. Os professores começam a perceber que é necessário ir ao encontro do aluno e conseguir estabelecer uma

2. 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’.”

comunicação com ele, pois a aula se concretiza na medida em que começam a relacionar-se com os alunos.

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. Nesse sentido, Jorge contou que: “[...] 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.”

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 é um caminho difícil, porém é o que possibilita construir laços e estabelecer uma comunicação 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 têm algo a “oferecer” aos alunos.

O professor Judai contou que tenta conectar-se aos interesses dos alunos: “Eu ouço meus alunos, eu procuro entender onde e o que eu devo trabalhar com eles pra que eles tenham uma aula mais agradável.” 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.

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 relata:

Eu acho, sinceramente, eu acho que o aspecto teórico, no que se refere às licenciaturas, [...] 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.

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, 2010, p. 107).

sobre o processo de aprendizagem da docência de música na educação básica

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. Para Judai, a aprendizagem da docência está embasada na vivência em sala de aula, principalmente, inserir-se na escola para atuar como professor. Ele disse:

[...] ah, eu aprendi mesmo, [...] 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. [...] Não existe uma fórmula de como atingir... melhor todo mundo.

Para ocorrer a aprendizagem há a necessidade de um tempo, um tempo de conquistas, tentativas, erros e acertos, e de reconhecer-se na pluralidade da categoria docente sem deixar de ter sua singularidade. A construção da docência, em sua gênese, ocorre por meio de um retorno e da reflexão do aprendente sobre si e sobre sua prática. 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.

Compreendo que o ser professor na escola tem um movimento complexo entre o singular e o plural. 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 e de viver, pois é esse jeito que o faz ser o professor que é e que o sustenta como indivíduo (com suas individualidades) dentro de uma profissão.

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. Não existe um caminho prescrito de aprendizagem docente. Cada sujeito desenvolve o seu jeito de 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 [...]. *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, 2010, p. 84, grifo da autora).

considerações finais

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.

É a partir dessas experiências, que incluem modos de se relacionar com música e com o ensino de música, que os professores de música aqui investigados buscam formas de criar vínculo com os alunos, com o conhecimento, com o fazer musical em sala de aula e os interesses musicais dos alunos, e de construir um modo de ensinar e fazer aprender música na educação básica.

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 sinta-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 se encontra posicionada. A partir da força provocada na roda, a roda movimentar-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. 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. 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

ABREU, D. V. 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. p. 1326-1334. 1 CD-ROM.

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

APRENDIZAGEM. In: MICHAELIS: dicionário de português online. 2009. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/aprendizagem%20_906455.html>. Acesso em: 11 out. 2011.

AZEVEDO, M. C. de C. C. de; HENTSCHKE, L. 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. p. 973-981. 1 CD-ROM.

BASABE, L.; COLS, E. La enseñanza. In: COLS, E.; BASABE, L.; FEENEY, S. *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós, 2010. p. 125-161.

BELLOCHIO, C. R.; BEINEKE, V. 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. p. 1-7. 1 CD-ROM.

BOLÍVAR, A. O esforço reflexivo de fazer da vida uma história. *Pátio: Revista Pedagógica*, Porto Alegre, v. 11, n. 43, p. 12-15, ago./out. 2007.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras no processo de formação da professoralidade. *Educação*, Porto Alegre, v. 1, p. 489-501, 2006.

CAMPBELL, M. R.; THOMPSON, L. K.; BARRET, J. R. *Constructing a personal orientation to music teaching*. New York: Routledge, 2010.

CARVALHO, I. A.; JOLY, I. Z. L. 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. p. 1-7. 1 CD-ROM.

CERESER, C. M. I. 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. p. 1-10. 1 CD-ROM.

CHARMAZ, K. *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e educação: figuras do indivíduo: projeto*. 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*. Tradução de Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. Natal: EDUFRN, 2012.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 53-76.

_____. "Políticas de inserción a la docencia": de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. In: GARCÍA, M. *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro, 2008. Disponível em: <http://cedoc.infed.edu.ar/upload/El_profesorado_principiante.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2012.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

HENTSCHKE, L.; AZEVEDO, M. C. de C. C. de; ARAÚJO, R. C. de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 15, p. 49-58, set. 2006.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 30-61.

ISAIA, S. M. de A. 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. p. 349-405.

JOSSO, M.-C. *Experiências de vida e formação*. Trad. José Cláudio; Julia Ferreira. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2010.

LOURO, A. L.; SCHWAN, I. C.; RAPÔSO, M. M. 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. p. 407-413. 1 CD-ROM.

MATEIRO, T. da A. N. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 22, p. 57-66, set. 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (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, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

_____. *O regresso dos professores*. 2009. Texto para a Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida, realizada em Lisboa de 27 e 28 de setembro de 2007. Disponível em <<http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionovoa.pdf>> Acesso em: 30 nov. 2012.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Ensino para a compreensão. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; 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.

SCARAMBONE, D. 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. p. 1-7. 1 CD-ROM.

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

TORRES, M. C. de A. R. Entrelaçamentos de lembranças musicais e religiosidade: "quando soube que cantar era rezar duas vezes...". *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 11, p. 63-68, set. 2004.

VIEIRA, A. 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. p. 1-6. 1 CD-ROM.

Recebido em
16/05/2013

Aprovado em
22/06/2013