

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA O ENSINO MUSICAL
EM 4ª SÉRIES DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE SALVADOR: UM ESTUDO A
PARTIR DA REALIDADE DE TRÊS PROFESSORAS**

PAULO DAVID AMORIM BRAGA

Salvador – Bahia

2005

PAULO DAVID AMORIM BRAGA

**O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA O ENSINO MUSICAL
EM 4ª SÉRIES DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE SALVADOR: UM ESTUDO A
PARTIR DA REALIDADE DE TRÊS PROFESSORAS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-
Graduação em Música da Universidade Federal da
Bahia como requisito parcial à obtenção do grau
de Mestre em Música – Educação Musical

Salvador-Ba

2005

AGRADECIMENTOS

Ao Deus Eterno, criador e sustentador de todas as coisas e que pelo seu amor tornou possível a realização desse trabalho.

A Professora Dra. Cristina Tourinho, pela orientação criteriosa e pela amizade construída ao longo da realização dessa pesquisa. Aos colegas do Curso, por tantas contribuições não somente no âmbito das discussões relativas à pesquisa, mas também pelo companheirismo. Aos professores Manuel Veiga, Luiz Magalhães, Paulo Lima e Mario Ulloa pelas preciosas lições aprendidas ao longo do curso. Às professoras Heloisa Leone, Marineide Marinho, Brasilena Trindade e Ednalva Santos, pelo auxílio recebido em tantas ocasiões e das mais variadas formas. Ao amigo Milson Fireman, pela colaboração através de suas críticas e pela ajuda em questões de edição. Ao amigo Raimundo Barreto, que corrigiu a versão do resumo em inglês. Aos secretários do PPGMUS, Maísa Santos e Pedro Trindade, pela paciência e disponibilidade para resolver as dificuldades que surgiram.

A FAPESB, pelo apoio através da bolsa que tornou possível a realização desse trabalho. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador, na pessoa do professor Roberto Castro, pelo interesse e apoio no trabalho realizado junto às professoras da rede municipal. A todos os professores que aceitaram ser entrevistados e me ajudaram a conhecer melhor a realidade do ensino de Música nas escolas do Município. Em especial, as três professoras que se dispuseram a participar dessa pesquisa sendo entrevistadas e permitindo que suas aulas fossem observadas e gravadas.

À minha família, meus pais Esdras e Stella, pelo amor e dedicação com que me educaram, sobretudo através do exemplo inigualável, e pelo apoio em todos os momentos. Ao meu irmão, Daniel, pela amizade mais que especial, e a Raquel, sua esposa e, por extensão, minha meia-irmã. Ao meu tio Hudson, pelos estímulos para que eu continuasse sempre me

aperfeiçoando. À minha namorada, Deise, por compreender a necessidade de minha ausência e pelo suporte emocional nos momentos difíceis.

Aos meus parentes de Salvador, que me auxiliaram durante a realização deste trabalho das mais diversas maneiras. Ao meu tio Jessé, pela cessão do apartamento onde pude passar os últimos dois anos e, principalmente, pela demonstração de cuidado e pelos conselhos valorosos. Aos meus primos Jason e Alethéia, pela maneira tão prestativa com que sempre procuraram me auxiliar. Aos meus primos Joaquim Júnior e Suely e seus filhos, Thales e Renata, pela acolhida carinhosa e atenção dispensada em tantas situações. Aos meus outros primos baianos com quem, apesar de não ter tido um contato tão constante, também pude contar em momentos importantes durante os últimos dois anos.

RESUMO

O presente estudo de caso procurou responder, com base na análise das concepções e da prática de três professoras, à seguinte questão-problema: quais as competências mais importantes e utilizadas para o ensino de Música em turmas de 4ª série de escolas municipais de Salvador-Ba? Também foram formulados quatro sub-problemas, subordinados a questão principal: quais os fatores que mais influenciam no desenvolvimento de tais competências? Que estratégias de formação são mais adequadas aos professores estudados? Quais os possíveis significados das competências em estudo? Como são acionadas as competências utilizadas pelos professores?

Vários instrumentos foram usados para coletar dados: observações preliminares, questionários, gravações de aula, e entrevistas. As observações preliminares permitiram levantar os primeiros indícios sobre competências desenvolvidas em cada caso. Os questionários conduziram as professoras a elaborarem listas com enunciados daquelas competências que elas consideravam mais importantes e utilizadas. Essas listas serviram para guiar a análise das gravações em vídeo e as entrevistas. Através das gravações foi possível identificar algumas competências listadas e que as professoras desenvolviam efetivamente em sua prática profissional. As entrevistas visaram reconhecer os fatores mais influentes sobre a formação das competências listadas pelas três professoras.

A principal conclusão é de que a maioria das competências reconhecidas na prática das três professoras, através da análise, podem ser classificadas no grupo “organizar e dirigir situações de aprendizagem”. Assim, tais competências podem servir como ponto de partida na elaboração de eventuais programas de formação a serem implementados junto às professoras estudadas e, talvez, junto aos demais professores de Música do contexto.

ABSTRACT

The present case study is intended to answer, based in the analysis of three teachers' conceptions and practice, the following research problem: what are the most important and used competencies to teach Music to sixth-grade children in public schools in the city of Salvador? Four subproblems were formulated, all subordinated to the main question: what are the most influent factors which impact the considered competencies? What formation strategies are more suitable to the studied teachers? What are the possible meanings to the discussed competencies? How are such competencies put in practice?

Varied instruments of data collection were used: preliminary observations, class recordings, questionnaires and interviews. Preliminary observations allowed to detect initial clues of competencies developed in each case. Questionnaires conducted teachers to make lists with statements of those competencies they considered most important and used. Those lists helped to guide the interviews as well as the analysis of video recordings. Through these recordings, it was possible to identify some competencies listed by the teachers and developed effectively in their professional practice. The primary objective of the interviews was to recognize the most influent factors that impact the teachers' competencies.

The main conclusion was that most of the statements of competencies recognized in the three teachers' practice, through analysis, could be framed in the group "organize and conduct learning situations". Therefore, such statements can serve as a starting point in the elaboration of possible formation programs to be implemented with the Music teachers participants of this study and, perhaps, with all Music teachers of the investigated context.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. REVISÃO DE LITERATURA	18
1.1 A decisão por um enfoque qualitativo	18
1.2 O estudo de caso	21
1.3 Aspectos fundamentais para a discussão sobre as competências em educação	22
1.3.1 Origens	22
1.3.2 Referencial teórico	24
1.3.3 Os referenciais de competência	27
1.4 Competências na legislação e em documentos educacionais do Brasil	30
1.4.1 As diretrizes curriculares nacionais	30
1.4.2 Os PCN	31
1.4.3 O Documento “Escola, arte e alegria”	33
1.5 Trabalhos sobre competências no campo da educação musical	35
2. METODOLOGIA	39
2.1 Seleção dos casos	39
2.1.1 Critérios para escolha dos casos	39
2.1.1.1 Professores licenciados em Música	39
2.1.1.2 Docentes atuantes em turmas de 4ª série	39
2.1.1.3 Professores que demonstrassem interesse em participar do estudo	40
2.1.2 Levantamento de licenciados em Música pela UFBA atuantes no Município	40
2.1.3 Levantamento de professores de Música da rede municipal	40
2.1.4 Contato com os professores não selecionados (N.S.)	41
2.1.4.1 Professora N.S.1	42
2.1.4.2 Professora N.S.2	42
2.1.4.3 Professor N.S.3	43
2.1.4.4 Professora N.S.4	43
2.1.4.5 Professor N.S.5	44
2.1.5 Professores pré-selecionados e selecionados (S)	44
2.1.5.1 Professor S1	45
2.1.5.2 Professora S2	46
2.1.5.3 Professora S3	46
2.1.5.4 Professora S4	47
2.1.6 Casos típicos	47
2.1.7 Mudança nos códigos de identificação das três professoras selecionadas	48
2.2 Coleta de dados	48
2.2.1 Observações preliminares	48

2.2.1.1	Descrição da escola e perfil da Professora S1	50
2.2.1.2	Descrição da escola e perfil da Professora S2	52
2.2.1.1	Descrição da escola e perfil da Professora S3	53
2.2.2	Gravações de aulas	54
2.2.3	Questionários	56
2.2.3.1	Questionário 1	57
2.2.3.2	Questionário 2	58
2.2.4	Entrevista semi-estruturada	60
2.3	Análise de dados	62
2.3.1	Segmentação e categorização dos dados das gravações em vídeo	63
2.3.2	O processo de triangulação	65
2.3.2.1	Triangulação através do uso de vários instrumentos de coleta de dados	65
2.3.2.2	Triangulação através da participação de dois analistas	65
2.3.3	Analistas participantes e roteiro para análise das gravações	68
3.FATORES QUE MAIS INFLUENCIAM O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NOS CASOS EM ESTUDO		72
3.1	Considerações iniciais	72
3.1.1	Fator – Graduação em música	75
3.1.2	Fator – Prática docente	75
3.1.3	Fator – Personalidade	77
3.1.4	Para quê investigar fatores influentes nas competências?	77
3.2	Fatores que mais influenciam o desenvolvimento de competências – Professora S1	78
3.2.1	Fator – Graduação em Música	79
3.2.1.1	Disciplinas que auxiliaram no desenvolvimento de competências	79
3.2.1.2	Comentários genéricos – a graduação como fator importante, um suporte	80
3.2.2	Fator – Troca de experiências com professores	81
3.2.2.1	As reuniões de atividade complementar	81
3.2.2.2	Trabalho em conjunto com um professor de Teatro	82
3.2.3	Fator – Influência de professores	82
	Influência de professores da educação básica	82
	Influência de professores da graduação em Música	83
3.2.4	Fator – Prática docente no Município	84
	A prática docente – aprendizado de um princípio	84
	Forte associação entre “prática docente” e “troca de experiências”	85
3.2.5	Fator – Prática como musicoterapeuta	86
3.2.6	Fator – Graduação em Musicoterapia	87
3.2.6.1	A graduação em Musicoterapia recebe mais destaque que a graduação em Música	87
3.2.6.2	A graduação em Música recebe mais destaque que a graduação em Musicoterapia	87
3.2.7	Fator – Personalidade	88

3.2.8 Fator – Participação em grupos musicais	89
3.3 Fatores que mais influenciam o desenvolvimento de competências – Professora S2	89
3.3.1 Fator – Graduação em Música	90
3.3.1.1 O desenvolvimento de habilidade rítmica	90
3.3.1.2 O acompanhamento individual e contínuo dos alunos	91
3.3.1.3 A necessidade de conhecer	91
3.3.2 Fator – Prática docente no Município	92
3.3.3 Fator – Prática docente em outros contextos	93
3.3.3.1 Construção de competência a partir da prática docente em vários contextos	94
3.3.3.2 Construção de competência a partir da prática docente numa escola estadual	95
3.3.4 Fator – Formação no Nível Médio (Teatro e Música)	95
3.3.4.1 Detalhamento de habilidades que formam uma competência	95
3.3.4.2 Comentários mais gerais sobre o desenvolvimento de competências	96
3.3.5 Fator – Cursos de atualização	97
3.3.5.1 Curso de canto	97
3.3.5.2 Curso de especialização	98
3.3.6 Fator – Influência de professores	98
3.3.6.1 Influência de professoras da graduação em Música	99
3.3.6.2 Influência de professora do curso técnico em Música	99
3.3.7 Fator – Personalidade	100
3.3.8 Fator – Participação em grupos musicais	101
3.3.8.1 O desenvolvimento de habilidades rítmicas	101
3.3.8.2 O aspecto da seleção de repertório ou conteúdo	102
3.4 Fatores que mais influenciam o desenvolvimento de competências – Professora S3	102
3.4.1 Fator – Graduação em Música	103
3.4.1.1 Disciplinas que auxiliaram no desenvolvimento de competências	104
3.4.1.2 Comentários genéricos sobre o desenvolvimento de habilidade	104
3.4.2 Fator – Personalidade	105
3.4.2.1 A combinação entre aprendizagem e traços inatos	105
3.4.2.2 A personalidade como algo aprendido, com estreita relação com o ambiente	106
3.4.3 Fator – Troca de experiências com professores	107
3.4.3.1 Conversa com colegas por iniciativa própria	107
3.4.3.2 Reuniões dos professores de Música do Município	108
3.4.4 Fator – Cursos de atualização	109
3.4.5 Fator – Influência de professores	110
3.4.6 Fator – Educação familiar	112
3.4.6.1 Ensinando em família	112
3.4.6.2 Aprendendo em família	112

3.5 Classificação geral – Fatores que mais influenciam o desenvolvimento de competências – Professoras S1, S2 e S3	113
4. COMPETÊNCIAS MAIS IMPORTANTES E UTILIZADAS EM CADA CASO ESTUDADO – SIGNIFICADOS E EVIDÊNCIAS ENCONTRADAS	114
4.1 Caso S1 – Significados e evidências das competências mais importantes e utilizadas	117
4.1.1 Permitir que o aluno dê sugestões para o desenvolvimento do programa (E.C.11)	119
4.1.1.1 Significado do E.C.11	120
4.1.1.2 Evidências do E.C.11	121
4.1.2 Fornecer atividades musicais prazerosas (E.C.14)	122
4.1.2.1 Significado do E.C.14	122
4.1.2.2 Evidências do E.C.14	123
4.1.3 Propiciar a todos a oportunidade de vivenciar aspectos musicais da própria cultura e de outras culturas (E.C.4) e Enunciado de Competência Criado (E.C.C.)	126
4.1.3.1 Significado dos enunciados (E.C.4 e E.C.C.)	126
4.1.3.2 Evidências do E.C.4 e E.C.C.	129
4.1.4 Enunciados de competência criados pelos dois analistas	131
4.2 Caso S2 – Significados e evidências das competências mais importantes e utilizadas	134
4.2.1 Trabalhar o canto como meio de expressão popular, zelando pela pronúncia correta e clara das palavras para boa apreensão do sentido da letra (E.C.2)	137
4.2.1.1. Significado do E.C.2	137
4.2.1.2 Evidências do E.C.2	138
4.2.2 Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa (E.C.9)	141
4.2.2.1 Significado do E.C.9	141
4.2.2.2. Evidências do E.C.9	143
4.2.3 Elaborar um projeto em equipe, representações comuns (E.C.11)	146
4.2.3.1 Significado do E.C.11	146
4.2.3.2 Evidências do E.C.11	147
4.2.4 Enunciados de competências criados (E.C.C.) pelos dois analistas e E.C.5 – Desenvolver o controle motor através de trabalhos rítmicos	149
4.3 Caso S3 – Significados e evidências das competências mais importantes e utilizadas	152
4.3.1 Conhecer e explorar vários sons e ritmos, utilizando-os em jogos rítmicos de repetição de modo a trabalhar contagem, atenção, concentração e coordenação (E.C.2)	154
4.3.1.1 Significado do E.C.2	154
4.3.1.2 Evidências do E.C.2	156
4.3.2 Trabalhar a partir dos erros e obstáculos à aprendizagem (E.C.5)	160

4.3.2.1 Significado do E.C.5	160
4.3.2.2. Evidências do E.C.5	161
4.3.3 Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas (E.C.6)	162
4.3.3.1 Significado do E.C.6	163
4.3.3.2 Evidências do E.C.6	165
5. DISCUSSÃO	170
5.1 As questões de pesquisa e os procedimentos metodológicos para respondê-las	170
5.2 As possibilidades de generalização	172
5.3 Enunciados de competências validados pela triangulação – semelhanças encontradas através de um processo indutivo	173
5.4 Fatores que mais influenciam no desenvolvimento de competências – Constatação da necessidade de dois fundamentos no planejamento de mecanismos de formação	179
5.5 Implicações e sugestões a partir do Estudo	182
REFERÊNCIAS	185
ANEXOS	190
Anexo A	191
Anexo B	201
Anexo C	209
Anexo D	211
Anexo E	218
Anexo F	222
Anexo G	225
Anexo H	228

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

TABELAS

1. Classificação dos fatores que mais influenciam o desenvolvimento de competências (Professora S1)	79
2. Classificação dos fatores que mais influenciam o desenvolvimento de competências (Professora S2)	89
3. Classificação dos fatores que mais influenciam o desenvolvimento de competências (Professora S3)	103
4. Classificação geral: fatores que mais influenciam o desenvolvimento de competências (Professoras S1, S2 e S3)	113
5. Enunciados de competências registrados pelos analistas em cada aula de S1	119
6. Enunciados de competências registrados pelos analistas em cada aula de S2	137
7. Enunciados de competências registrados pelos analistas em cada aula de S3	154
8. Enunciados de competência que aparecem em mais de uma lista-guia	174
9. Enunciados validados pela triangulação	175
10. Enunciados de competência validados pela triangulação e que se enquadraram no “Grupo 1” de Perrenoud	179
11. Repetição da Tabela 4	180

FIGURAS

1. Ritmos trabalhados numa atividade proposta por S2	144
2. Ritmos trabalhados numa atividade proposta por S3	158

INTRODUÇÃO

Formar estudantes e profissionais competentes tem sido uma pretensão cada vez mais enfatizada nas mais variadas áreas de conhecimento (PAQUAY et al, 2001; DOLZ e OLLAGNIER, 2004). Essa ênfase à formação por competências também tem ocorrido no contexto da Educação Musical brasileira, sobretudo com o surgimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (OLIVEIRA 2001; DOTTO, 2003; KATER e JOLY, 2004). Apesar desse crescente interesse pelo assunto, expresso na multiplicação de estudos sobre a avaliação, sobre o significado e sobre a gênese de competências, dentre outros aspectos envolvidos, ainda há muita controvérsia quanto a tais questões.

Quando escolhi investigar sobre o tema “competências para ensinar”, já percebia que a diversidade de concepções dos teóricos se constituía num desafio, já que, para utilizar o conceito de uma forma consistente, seria necessário “propor um consenso provisório bastante simples para ser acessível aos professores e aos responsáveis pelas escolas” (PERRENOUD, 2004, p. 61). Tendo isso em mente, considerei como necessidade precípua do presente estudo o conhecimento sobre o que pensavam os professores pesquisados a respeito do tema, pois as concepções do ofício docente podem orientar melhor a prática se partirem do diálogo entre pesquisadores, formadores e professores (PAQUAY et al, 2001, p. 218).

Assim, surgiu como maior interesse para essa pesquisa a identificação das competências mais importantes e utilizadas por professores de Música da rede municipal de Salvador, a partir da análise das representações e da prática docente dos participantes da investigação. Cumpre ressaltar aqui que, de acordo com a decisão de realizar um estudo de caso, o processo de seleção dos participantes conduziu a três professoras de Música atuantes em turmas de 4ª série.

Como sugere Phelps (1993, p. 68-69), formulei um problema ou questão mais ampla de pesquisa e sub-problemas, os quais focam aspectos específicos e subordinados à questão principal. O problema de pesquisa é: quais as competências mais importantes e utilizadas, em cada professor estudado, para o ensino de Música em 4ª séries de escolas municipais de Salvador? Os quatro sub-problemas são os seguintes:

1. Quais os fatores que mais influenciam no desenvolvimento de tais competências?
2. Que mecanismos ou estratégias de formação são mais adequados para os professores estudados?
3. Quais os possíveis significados das competências em estudo?
4. Como são acionadas as competências utilizadas pelos professores?

Em seguida, explico como percebi a pertinência desses sub-problemas. Os dois primeiros (quais os fatores? Que mecanismos de formação?) estão extremamente relacionados, pois como afirmam alguns teóricos, é importante saber, no conjunto de fatores que determina o desenvolvimento de competências, quais são aqueles sobre os quais se pode agir, estruturando programas de estudos e atividades de formação (PAQUAY et al, 2001, p. 15). Em outras palavras, o interesse direto em identificar fatores que mais influenciam a formação de competências profissionais é estudar os tipos de mecanismos de formação que podem ser utilizados com maior êxito, sobretudo dentro de um contexto específico.

Os outros dois sub-problemas (qual o significado das competências? Como são acionadas?) são considerados fundamentais por Perrenoud, que defende a necessidade de se conhecer as representações ou significados que os professores atribuem às suas competências (PERRENOUD, 2001, 2004) e que um “trabalho aprofundado sobre competências” consiste:

- primeiramente, em relacionar cada uma delas a um conjunto delimitado de problemas e de tarefas;
- em seguida, em arrolar os recursos cognitivos (saberes, técnicas, *savoir-faire* [saber-fazer], atitudes, competências mais específicas) mobilizados pela competência em questão (PERRENOUD, 2000, p.13).

Assim, reconhecendo “problemas e tarefas” peculiares e como são acionadas as competências, ou seja, que tipos de recursos cognitivos estão envolvidos em cada uma, o autor considera que é possível “uma análise mais criteriosa do funcionamento das competências” (PERRENOUD, 2000, p. 13).

A dissertação ora apresentada está estruturada em cinco capítulos. No capítulo 1, apresento uma revisão de literatura, expondo e discutindo pontos fundamentais para situar a problemática estabelecida, como o referencial teórico e a contribuição de trabalhos sobre competências para a realização do presente estudo. No segundo capítulo, explico a metodologia empregada na pesquisa, detalhando como foram selecionados os casos, quais os instrumentos de coleta de dados utilizados e sua pertinência e, por último, descrevendo os procedimentos de análise dos dados colhidos.

No capítulo 3, relato quais os fatores considerados mais influentes sobre o desenvolvimento de competências das docentes estudadas, apresentando tabelas que resumem os dados coletados nas entrevistas com as três professoras e discorrendo sobre a consistência no discurso de cada uma delas. O capítulo 4, de importância central nesse trabalho, é aquele em que discrimino quais as competências mais importantes e utilizadas pelas professoras em estudo, considerando a questão do significado dessas competências e de como são evidenciados os recursos cognitivos – saberes, técnicas, *savoir-faire* (saber-fazer), atitudes, etc. – na prática das professoras investigadas.

No último capítulo, em que aponto as principais conclusões, explico o processo indutivo que me levou a destacar algumas competências como, de fato, as mais importantes e utilizadas pelas três professoras participantes do estudo. Baseado nas conclusões, apresento sugestões de fundamentos ou princípios que poderiam orientar eventuais atividades de formação junto às docentes investigadas e, possivelmente, junto aos outros professores de Música do Município de Salvador.

Algumas considerações sobre o tema “competências” merecem destaque especial para melhor situar todas as questões debatidas nessa pesquisa. O estudo de competências necessárias aos profissionais da área educacional é parte de um movimento que vem ganhando força nos últimos anos, inclusive no Brasil. Atualmente, vislumbra-se uma escola que procura se inserir nos valores da economia de mercado, aderindo a movimentos como gestão dos recursos humanos e da “Qualidade Total” (PERRENOUD, 1999; ARRUDA, 1999; DOLZ e OLLAGNIER, 2004). Certamente, os professores de Música também precisam conhecer em profundidade os novos paradigmas que têm se delineado no cenário educacional brasileiro para poder rejeitá-los ou acolhê-los com conhecimento de causa. Uma crítica constante é de que há forte influência da filosofia neoliberal sobre a emergência de enfoques orientados por competências. No entanto, mesmo para alguém que rejeite adotar princípios neoliberais, a incursão da noção de competência na orientação de currículos, por exemplo, não deve necessariamente ser descartada. Na verdade, como colocam Bronckart e Dolz, a consideração da “lógica das competências” pode ser vista como integrante de dois movimentos antagônicos:

A emergência da lógica das competências parece inserir-se nesse movimento permanente de adaptação, pois ela propõe uma apreensão das capacidades dos aprendizes menos ligada ao domínio dos saberes formais ou escolarizados, os quais pouco contribuem para a mobilidade social. Contudo, ela também parece proceder um movimento antagônico, neoliberal, indiferente aos objetivos de democratização e de socialização, o qual busca, na verdade, formar agentes aptos para se mostrar eficazes em situações de trabalho em constante mutação (2003, p. 32).

De fato, a noção aqui discutida pode se enquadrar em sistemas filosóficos diametralmente opostos. Por um lado, deve-se admitir que, muitas vezes, a formação de profissionais “competentes” associa-se à mutação corrente do sistema produtivo, o que exige maior versatilidade dos mercados (STROOBANTS, 2004, p.67). Mas, por outro lado, pode-se aderir à “lógica das competências” de modo a formar cidadãos conscientes da complexidade de suas tarefas como profissionais, capazes de lidar com situações novas a partir de uma

prática reflexiva constante, como defendem estudiosos do fenômeno no campo das ciências da educação (SCHÖN, 2000; CHARLIER, 2001; PERRENOUD, 2001). O que é inegável é que, na conjuntura atual, em que se requer profissionais preparados para atuar em realidades as mais diversas, nenhum educador musical deve estar alheio a uma questão como a das competências, sob pena de, no mínimo, deixar de conhecer e considerar mais uma possibilidade de orientar o trabalho pedagógico e a sua própria formação.

Finalmente, é mister ressaltar que, não desprezando essas implicações filosóficas e políticas, o presente estudo pretendeu circunscrever apenas os aspectos cognitivos envolvidos no desenvolvimento de competências para ensinar, pois, como foi citado há pouco, isso já pode ser classificado como um “trabalho aprofundado sobre competências” (PERRENOUD, 2000, p. 13).

1) REVISÃO DE LITERATURA

1.1) A decisão por um enfoque qualitativo

Na abordagem do presente trabalho, o estudo das competências tem como principal finalidade a descrição, tanto do contexto e da prática das três professoras investigadas, como também dos vários significados que o termo “competência” assume na realidade dessas professoras. Tendo escolhido empreender um estudo de caráter descritivo, procurei elucidar os fundamentos desse tipo de pesquisa. Segundo Borg e Gall, a pesquisa descritiva pertence ao grupo dos desenhos quantitativos: ⁱ“O método descritivo é o mais básico dos métodos de pesquisa quantitativa. Ele envolve a descrição de características de uma amostra particular de indivíduos ou outro fenômeno”¹ (2003, p. 289, tradução minha).

Para realizar uma pesquisa descritiva, é fundamental que se procure conhecer tanto os procedimentos qualitativos como os quantitativos, pois, como ressaltam os mesmos autores citados mais acima:

ⁱⁱA pesquisa descritiva é um tipo de pesquisa quantitativa que trabalha com a elaboração cuidadosa de descrições do fenômeno educacional. (...) Descrição – *vista como o entendimento* do que pessoas ou coisas significam – também é um importante objetivo da pesquisa qualitativa. Por esta razão, quando planejando um estudo descritivo, você deve estar familiarizado com ambas as abordagens, quantitativa e qualitativa, de modo que você possa escolher a abordagem que melhor se adequar aos seus propósitos (BORG and GALL, 2003, p. 290, tradução minha).

Certamente, a classificação da pesquisa em quantitativa ou qualitativa é pertinente, servindo para orientar, tornar mais claros os contornos, possibilidades e limites de cada processo investigativo. Cumpre ressaltar, como expresso na citação acima, que cada desenho de pesquisa terá as suas características próprias, únicas, cabendo ao pesquisador, mesmo antes

¹ Os textos originais das citações traduzidas podem ser encontrados ao final de cada capítulo. As notas referentes a esses textos sempre aparecem em algarismos romanos e antes das citações, como acontece nessa citação.

de estudar o objeto, compreender a fundo as metodologias quantitativas e qualitativas. Assim, tendo uma visão panorâmica e conhecendo as vantagens e desvantagens, bem como as bases filosóficas de cada método, é possível realizar uma escolha adequada e genuína. Afinal, só se pode realmente escolher quando se conhecem as opções disponíveis.

Quanto às semelhanças entre os enfoques qualitativo e quantitativo, é importante notar que ⁱⁱⁱ“ambos freqüentemente lidam com números e claramente ambos podem ser pesquisa de cunho qualitativo” (PHELPS et al., 1993, p. 186, tradução minha). E ainda: ^{iv}“Em certo sentido, análise qualitativa e quantitativa podem ser vistas como um contínuo, não como opostos ou como modelos de análise mutuamente exclusivos” (ALASUUTARI, 1995, p. 7, tradução minha). Portanto, não se pode separar um tipo de enfoque do outro de maneira tão simples e clara, mesmo porque, em muitas ocasiões, eles se fazem presentes de forma simultânea e indissociável.

Obviamente, existem muitas características que diferenciam o processo quantitativo do qualitativo. Phelps (1993) discrimina algumas dessas características próprias de cada tipo de pesquisa. Segundo ele, na pesquisa quantitativa: trabalha-se com números e coisas, mensurando-os numa escala objetiva; o pesquisador considera-se uma variável indesejável no processo e trabalha para colher dados não tendenciosos; utiliza-se algum tratamento estatístico para analisar a informação. Na pesquisa qualitativa: o pesquisador é completamente subjetivo, sendo o único que realmente coleta, compila e trata os dados, decidindo o que é válido e o que é desprezível; o pesquisador confia em sua intuição e emoção, bem como em seu julgamento intelectual (PHELPS, 1993, p.186-187). Certamente, todo método, seja quantitativo ou qualitativo, tem suas limitações, mas pode contribuir para lançar luzes sobre qualquer fenômeno, desde que adequadamente escolhido, planejado e implementado.

Bogdan e Biklen (1982) tecem considerações bastante detalhadas sobre o enfoque qualitativo. Eles destacam cinco características básicas que configuram esse tipo de estudo:

- 1) *A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.* Em outras palavras, é preciso que o pesquisador esteja em contato com os sujeitos em seu ambiente natural, pois os fenômenos são muito influenciados pelo seu contexto;
- 2) *Os dados obtidos são predominantemente descritivos.* Deve-se estar atento ao maior número possível de elementos da situação ou fenômeno estudado porque aspectos triviais podem ser fundamentais para melhor compreender o problema.
- 3) *A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.* O interesse maior é sempre em compreender como o problema se manifesta, retratando sistematicamente a complexidade do cenário em estudo.
- 4) *O “significado” que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial para o pesquisador.* Sempre há interesse pela “perspectiva dos participantes”. O pesquisador precisa ter cuidado ao revelar esses pontos de vista dos participantes: deve buscar acuidade de suas percepções, checando-as, discutindo-as abertamente com os participantes ou confrontando-as com outros pesquisadores para confirmá-las ou não.
- 5) *A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.* As abstrações se formam ou se consolidam a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima. No início, há focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos (BOGDAN e BIKLEN, 1982, p. 11-13).

Diante do exposto, percebi claramente a pertinência e a necessidade predominante do enfoque qualitativo em meu trabalho, pois quando questionava sobre quais as competências mais importantes e utilizadas no ensino de música em Salvador, buscava, inicialmente, compreender o significado que os professores atribuem ao termo competência e, também, descobrir como, por meio de que processos essas competências têm sido desenvolvidas. As respostas para tais questões exigiam um olhar naturalístico, *in loco*, no sentido de identificar

conhecimentos, habilidades, comportamentos, ou seja, competências importantes na prática de tais professores. Feitos esses esclarecimentos sobre os objetivos de minha pesquisa, pude concluir que o estudo de caso seria o formato mais adequado para alcançar os resultados desejados.

1.2) O estudo de caso

O presente trabalho tem o formato de estudo de caso. Esse tipo de pesquisa pode ser definida como ^v“o estudo, em profundidade, de instâncias de um fenômeno em seu contexto natural e a partir da perspectiva dos participantes envolvidos no fenômeno” (BORG and GALL, 2003, p. 436, tradução minha). Em relação ao estudo de caso, os mesmos autores enfatizam ainda que:

^{vi}A noção de foco pode ajudá-lo a manter em mente que um caso típico tem muitos aspectos e que um estudo de caso provavelmente será mais significativo e controlável se você se concentrar em apenas alguns desses aspectos. Finalmente, a decisão de definir uma unidade de análise (no caso, os professores) e amostras dentro desta pode ajudar a tornar sua coleta de dados mais controlável e ainda permitir que você faça generalizações significativas a partir da análise de dados. (BORG and GALL, 2003, p. 437, tradução minha).

Selecionei três professoras, que podem ser consideradas como “unidades de análise”, ou seja, ^{vii}“casos componentes de um caso maior, que é o foco principal do estudo” (BORG and GALL, 2003, p. 437, tradução minha). Esse “caso maior”, na presente pesquisa, é o desenvolvimento de competências pelos professores de música das Escolas Municipais de Salvador. Através do estudo das três professoras de Música selecionadas, procurei lançar luzes sobre o fenômeno de desenvolvimento de competências para ensinar no referido contexto.

Quanto à questão da generalização dos resultados, considerei que a análise do cenário em estudo permitiria encontrar traços idiossincráticos que auxiliassem na compreensão dessa

instância singular e, ao mesmo tempo, permitissem uma “generalização naturalística”, que explico a seguir. Por um lado, ao estudar uma situação particular, que tem importância intrínseca, “a possibilidade de generalização passa a ter menor relevância” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 23). Por outro lado, como explica Stake, “é possível, por exemplo, que o leitor perceba a semelhança de muitos aspectos desse caso particular com outros casos ou situações por ele vivenciados, estabelecendo assim uma generalização naturalística” (Apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 23). A questão da generalização será melhor discutida no capítulo seguinte.

Um aspecto crucial para a realização de um estudo de caso está relacionado ao modo como se escolhe o caso ou casos a serem estudados. A respeito disso, Borg e Gall apontam para o fato de que o caso escolhido deve ser típico e refletir o fenômeno de interesse de modo extremo (2003, p. 444). Phelps também afirma que ^{viii}“um caso nunca é selecionado randomicamente, mas é cuidadosamente escolhido de acordo com características específicas nas quais o investigador está interessado” (1993, p. 252, tradução minha) A escolha dos casos para o presente estudo foi feita com base em três critérios, os quais auxiliaram a “refletir o fenômeno de interesse de modo extremo”, como sugerem os autores citados há pouco. Esses critérios são expostos no capítulo de metodologia.

1.3) Aspectos fundamentais para a discussão sobre as competências em educação

1.3.1) Origens

Na língua francesa, o termo competência surgiu no final do século XV, designando “legitimidade e autoridade outorgadas às instituições para tratar determinados problemas” (BRONCKART e DOLZ, 2004, p. 33). Ainda na França, a partir do final do século XVIII, o

termo passou a ser usado para se referir a qualquer capacidade relacionada ao saber e à experiência. Mais recentemente, várias correntes das ciências humanas empregaram o termo competência, tentando atribuir-lhe um significado mais preciso, através de um processo que se desenrolou em quatro etapas. Bronckart e Dolz (2004, p. 33-35) discriminam essas etapas, sobre as quais apresento um breve resumo.

A primeira se inicia com Chomsky (1955). Ele introduziu a expressão *competência linguística* em um artigo que representa um marco da revolução cognitiva na área das ciências humanas. Basicamente, o autor combatia o behaviorismo linguístico, o qual defendia a tese de que a linguagem se aprende por tentativa e erro, condicionamento e reforços. Assim, para Chomsky, a *competência linguística* pressupunha a existência de uma “disposição de linguagem” inata e universal, que não poderia ser determinada simplesmente pelo ambiente (BRONCKART e DOLZ, 2004, p. 33). Na segunda etapa, o termo passou a ser muito empregado na área da psicologia experimental, que ampliou a noção apresentada por Chomsky, aplicando-a a todas as “funções psicológicas superiores”, como atenção, percepção e memória. De acordo com essa abordagem, a inteligência passou a ser definida como a soma das competências intrínsecas (BRONCKART e DOLZ, 2004, p. 33-34).

Num terceiro movimento, o termo passa a ser usado por diversos lingüistas, que assumem a competência como uma capacidade adaptativa, que se pode aprender e não é mais fundada biologicamente. Nesse sentido, é uma distorção do significado original construído por Chomsky (BRONCKART e DOLZ, 2004, p. 34). A quarta e última etapa desse processo de transição de significado contesta a “lógica das qualificações”, segundo a qual a formação fornece os conhecimentos cuja natureza e nível podem ser atestados pelo Estado. A nova lógica, chamada de substitutiva, considera que os conhecimentos certificados não são mais suficientes para preparar o profissional para a realidade atual. Assim, é necessário que sejam desenvolvidas competências, ou seja, capacidades mais gerais e mais flexíveis, as quais lhes

permitam enfrentar a variedade de tarefas e tomar, em tempo real, decisões de ação adaptadas. Em outras palavras, são mais realçados os *savoir-faire* (saber-fazer) e as capacidades meta-cognitivas que os saberes estáveis (BRONCKART e DOLZ, 2004, p. 34).

1.3.2) Referencial teórico

O breve histórico de como o conceito de competência se originou e tem se transformado é suficiente para dar uma idéia da grande dificuldade em defini-lo de modo preciso. São muitas as acepções da palavra, inclusive no campo da educação. Importantes estudiosos do assunto são unânimes em afirmar que ainda está longe de existir algum aparelho teórico capaz de definir o que seja competência de modo satisfatório (PERRENOUD, 2000; PAQUAY et al, 2001; DOLZ e OLLAGNIER, 2004). No entanto, não seria possível levar essa pesquisa adiante sem que se esclarecesse, do modo mais preciso possível, o que seria considerado como uma competência.

Decidi adotar como principal referencial teórico Perrenoud, sociólogo suíço cujos trabalhos sobre o tema competência têm sido uma referência essencial para os educadores brasileiros, estando na base, inclusive, dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores do MEC (ZACHARIAS, 2002). Basicamente, Perrenoud define competência como “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (2000, p. 15), ou seja, a competência seria responsável pela orquestração desses diversos recursos cognitivos, tais como saberes, *savoir-faire* (saber-fazer), atitudes e esquemas de pensamento.

É importante destacar que importantes teóricos da área de Educação corroboram a concepção de Perrenoud. Um destes é Toupin (1995), que defende a idéia da competência como uma “capacidade de selecionar e agrupar, em um todo aplicável a uma situação, os

saberes, as habilidades e as atitudes” (Apud DOLZ e OLLAGNIER, 2004, p. 36). Outro exemplo é Meirieu, segundo o qual a competência é um “saber identificado colocando em jogo uma ou mais capacidades em um campo nocional ou disciplinar determinado” (MEIRIEU, 1998, p.184). Para Charlier (2001, p. 90), “as competências profissionais (do professor) são a articulação de três registros de variáveis: saberes, esquemas de ação, um repertório de condutas e de rotinas disponíveis”. Finalmente, Oliveira (2001, p. 22) apresenta uma definição bastante congruente com a de Perrenoud ao afirmar que competência é “a capacidade para usar habilidades, conhecimentos, atitudes e experiências adquiridas para desempenhar bem os papéis sociais, para realizar tarefas operacionais”.

Naturalmente, todas essas definições citadas precisam ser esclarecidas, pois fazem menção a vários “recursos cognitivos” que constituem uma competência, para usar a terminologia de Perrenoud. Existem vários trabalhos que procuram responder o que seria cada um de tais “recursos”, como os conhecimentos, os saberes, as atitudes e as representações, dentre outros. (PERRENOUD, 2000, 2001, 2004; CHARLIER, 2001; ALTET, 2001; ALLAL, 2004). Entretanto, é preciso atentar para o fato de que nem mesmo um maior aprofundamento sobre o que são todos esses recursos é suficiente para resolver satisfatoriamente a questão do significado de competência. Em resumo, cada vez que se procura definir competência, são criados novos termos, os quais são usados em contextos diversos e com significados distintos, o que acaba gerando mais confusão (DOLZ e OLLAGNIER, 2004, p. 11). Para que se tenha uma idéia, basta o exemplo da variedade de significados dos recursos cognitivos “saber” e “*savoir-faire*” (saber-fazer).

Há uma contraposição básica, evidenciada por alguns autores, entre os conceitos de saber e saber-fazer, mas há muita variação na forma como apresentam esses conceitos. De acordo com Altet (2001), os saberes podem ser de dois tipos: teóricos e práticos. Os saberes teóricos envolvem duas sub-categorias: 1) os saberes a serem ensinados, que compreendem os

disciplinares, constituídos pelas ciências; 2) os saberes para ensinar, que abarcam os pedagógicos sobre a gestão interativa na sala de aula e os saberes da cultura que os está transmitindo. Os saberes práticos, por sua vez, comportam outras duas subcategorias: 1) os saberes sobre a prática, que seriam aqueles saberes procedimentais, relativos ao “como fazer”; 2) os saberes da prática, que incluem aqueles oriundos da experiência, os *savoir-faire* (saber-fazer) e os saberes de ação. (ALTET, 2001, p.29-30). A autora estabelece uma tipologia que descreve os saberes de modo bastante detalhado, num contínuo que considera desde o saber puramente teórico ou formal até o saber-fazer mais prático.

Há também quem discrimine os saberes em formalizados (conceitos) e em *savoir-faire* práticos (BRONCKART e DOLZ, 2004, p.40-41). Os autores definem esses saberes formalizados como correspondentes aos “saberes de referência”, que envolvem os científicos, escolares e de especialistas, formalizados e validados. Já os *savoir-faire* envolvem a capacidade de utilizar os saberes formais, reformulando-os de acordo com a necessidade de uma situação particular. Relatando como procuram promover tais saberes num curso de língua francesa em que enfatizam as capacidades discursivas, os mesmos autores comentam:

Os módulos de ensino dão uma grande importância aos *savoir-faire* ligados à tomada da palavra em público com a ajuda de palavras-chave (capacidade de ação), à estruturação das informações da exposição (capacidade discursiva), ao uso dos procedimentos de textualização característicos da exposição oral (capacidade linguístico-discursiva) (BRONCKART e DOLZ, 2004, p. 43).

Através dessa descrição, percebe-se nitidamente a contraposição entre saberes formais e práticos (*savoir-faire*), ao mesmo tempo em que ambos são considerados complementares.

Cifali (2001, p.108) coloca em oposição “saberes constituídos” e “saberes da experiência”. O primeiro tipo corresponderia mais ou menos aos “saberes formalizados”, apontados por Bronckart e Dolz ou os “teóricos”, definidos por Altet. Enquanto isso, os “saberes da experiência” se aproximariam dos *savoir-faire*, também considerados pelos três autores citados anteriormente. Segundo Cifali, os saberes da experiência seriam aqueles em

que “se aliam os conhecimentos aprendidos das ciências humanas e nossa capacidade de mobilizá-los em um gesto” (2001, p. 109).

Perrenoud resume o estado em que se encontra a discussão a respeito desses recursos cognitivos, para os quais tem sido criada uma vasta terminologia:

A lista de recursos cognitivos de um indivíduo também representa um problema, pois cada conceito precisa de um esclarecimento. Ainda não conseguimos distinguir entre saberes e conhecimentos, identificar diversos tipos de saberes (declarativos, procedimentais e condicionais), contrapor *savoir-faire* (saber fazer) e “*savoir-faire*” aplicado, saberes na prática (Vergnaud, 1995), saberes de ação (Barbier, 1996) e outros saberes, skills e capacidades, etc. (PERRENOUD, 2004, p.57).

A grande variedade de definições de competência e de recursos cognitivos que as compõe revela que a tarefa de conceituar coletivamente é realmente muito difícil (PERRENOUD, 2003, p. 61). Como definir o que seria uma competência de modo operacional? Se por um lado Perrenoud reconhece a dificuldade de se conceituar em conjunto, ele aponta para a pertinência de tal empreendimento quando afirma que usou, como base para suas reflexões sobre as competências docentes emergentes, o referencial genebrino de competências, posto em aplicação em 1996, por este ter sido objeto de diversas negociações entre a autoridade escolar, associação profissional, formadores e pesquisadores (2000, p. 13). Dessa forma, os referenciais de competência podem ajudar a estabelecer, principalmente dentro de um determinado contexto, algumas definições e diretrizes que permitam orientar o trabalho pedagógico de forma mais operacional.

1.3.3) *Os referenciais de competências*

É importante esclarecer melhor o que são e para que servem os referenciais de competência, pois uma das partes cruciais desse trabalho foi a criação de listas de competências com a participação das professoras estudadas. Tais listas podem ser

consideradas como pequenos referenciais de competência, cujo processo de construção teve por base o referencial de competências de Perrenoud.

Apresentando um exemplo presente em seu próprio referencial² de competências, Perrenoud explica como este está estruturado em “competências principais”, que são desmembradas em competências complementares ou “mais específicas”:

O referencial (...) associa a cada competência principal algumas competências mais específicas, que são, de certa forma, seus componentes principais. “Administrar a progressão das aprendizagens” mobiliza cinco competências mais específicas:

- Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos.
- Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino.
- Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem.
- Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa.
- Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão (PERRENOUD, 2000, p. 17).

Os referenciais de competências podem ser definidos como “ferramentas de trabalho, bases de um diálogo entre pesquisadores, formadores e estudantes cujo papel não é mascarar as questões abertas, mas circunscrevê-las e esboçar as escolhas possíveis em um momento dado da história com referência a certas concepções do ofício” (PAQUAY et al, 2001, p. 218). Ao se construir um referencial de competências, deve-se ter em mente a necessidade de discutir questões que vão muito além da mera elaboração de enunciados. É preciso considerar o modo como serão negociados esses enunciados e também como serão inseridos em programas de formação (PAQUAY et al, p. 218). Tratando dessa questão, Perrenoud comenta que:

Um referencial de competências continua sendo, em geral, um documento bastante árido, com frequência logo esquecido e que, após sua redação, já se presta a todo tipo de interpretações. O referencial genebrino que me guiará aqui (numa reflexão sobre competências emergentes) foi desenvolvido com uma intenção precisa: orientar a formação contínua para torná-la coerente com as renovações em andamento no sistema educativo. Pode, então, ser lido como uma declaração de intenções (2000, p. 12).

² A parte do referencial de competências de Perrenoud que foi utilizada nessa pesquisa encontra-se no Anexo D (Questionário 2, Passo 1).

O mesmo autor ainda reforça:

As instituições de formação inicial e contínua precisam de referenciais para orientar seus programas, e os inspetores servem-se deles para avaliar os professores em exercício e pedir-lhes contas. Não visio aqui a um emprego específico do referencial adotado. Ele apenas oferece um pretexto e um fio condutor para construir uma representação coerente do ofício de professor e de sua evolução (PERRENOUD, 2000, p. 12).

Deve-se ter em mente que os referenciais não são capazes de produzir mudanças por si sós, mas se eles forem elaborados com a participação direta de professores, pesquisadores e outros agentes educativos envolvidos na administração de um determinado sistema educacional, certamente serão uma ferramenta útil para orientar a prática docente nesse sistema.

Também é preciso lembrar que um referencial de competências, ainda que elaborado de maneira legitimamente democrática, jamais poderá estabelecer um consenso integral, a não ser que se trate a questão de forma muito abstrata e sintética:

Sobre temas semelhantes, o consenso não é nem possível, nem desejável. Quando se busca a unanimidade, o mais sábio é ser bastante abstrato e dizer, por exemplo, que os professores devem dominar os saberes a serem ensinados, ser capazes de dar aulas, de administrar uma turma e de avaliar. Restringindo-se a formulações sintéticas, provavelmente todos concordarão que o ofício de professor consiste também, por exemplo, em “administrar a progressão das aprendizagens”, ou em “envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho” (PERRENOUD, 2000, p. 13).

Perrenoud demonstra, ainda, como essas evidências abstratas podem dissimular profundas divergências quanto ao modo de agir. Ele dá como exemplo o enunciado de competência: “administrar a progressão das aprendizagens”. Um determinado professor poderia desenvolver tal competência praticando uma pedagogia frontal, fazendo provas escritas regularmente e alertando alunos com dificuldades, enquanto outro professor poderia acionar a mesma competência praticando uma avaliação formativa, um apoio integrado e outras formas de diferenciação (2000, p. 13).

Nos E.U.A., também é uma prática comum a construção de listas de competências que servem como uma espécie de referencial para avaliar professores das escolas regulares,

inclusive os da área de Música. A respeito de como especificar competências e produzir listas que orientem a avaliação das competências docentes, Taebel sintetiza: “O processo de diálogo, construção de consenso e confirmação por observação direta é essencial para um sistema de avaliação (de competências) válido” (1992, p. 311).

1.4) Competências na legislação e em documentos educacionais do Brasil

1.4.1) As Diretrizes Curriculares Nacionais

No decorrer dos últimos anos, o MEC tem implementado mudanças decisivas para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil. Uma das mudanças mais significativas foi a substituição dos chamados Currículos Mínimos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. A Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, instituiu as diretrizes para a formação de professores em cursos de licenciatura, nível superior, para atuar na Educação Básica (MEC/CNE, 2002a). No artigo 3º da Resolução, são apontados os princípios que devem reger o preparo dos professores, dentre os quais se encontra, no parágrafo I, o princípio da “competência como concepção nuclear na orientação do curso”. Ainda no mesmo documento, no artigo 4º, parágrafo II, aponta-se para a necessidade de “adotar essas competências como norteadoras (...) em especial do currículo e da avaliação”.

Fica evidente que, no cenário atual, é pertinente a reflexão sobre que tipo de competências os docentes devem desenvolver, a depender do contexto em que estejam inseridos. Como assinala o Parecer nº 195 (MEC/CNE, 2003), as Diretrizes Curriculares Nacionais não são “um corpo normativo, rígido e engessado”, mas abrem espaço e até conclamam os responsáveis pela formação de professores e os próprios professores a construir, dentre outros dispositivos, referenciais de competências próprios. No Parecer nº

146 (MEC/CNE, 2002b), estão descritas algumas competências e habilidades básicas a serem desenvolvidas pelos professores de música, nos cursos de graduação. Essas sugestões são apenas um ponto de partida para que os cursos de graduação em música promovam as adaptações que o cenário educacional está a exigir atualmente.

1.4.2) Os PCN

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais tenham sido considerados “uma proposição pedagógica, sem caráter obrigatório (...) os PCN constituem um referencial para as ações do MEC com respeito à educação fundamental” (PENNA et al, 2001, p. 32). Antes de criticá-los, é preciso reconhecer que, apesar de todas as suas limitações, os Parâmetros Curriculares Nacionais representam uma evolução significativa no processo de fundamentação da educação regular brasileira. Penna (2001, p. 113) relata como a Lei 5692/71, que estava em vigor até pouco antes da elaboração dos PCN, ajudou a instaurar uma situação caótica, em que professores formados em cursos de Educação Artística precisavam ser polivalentes para dar conta de todas as linguagens artísticas. Ainda segundo a mesma autora, isso significou a predominância das Artes Plásticas e o quase desaparecimento da Música como disciplina específica nas escolas (2001, p. 113). Apesar de não ser capaz, por si só, de incluir a música nos currículos escolares, a elaboração dos PCN representa a concretização de determinações previstas na nova LDB, de 1996. Entre essas determinações está a consideração de cada linguagem artística como uma instância singular.

Quanto à questão específica das competências nos PCN, a versão para o Ensino Médio destaca as seguintes competências gerais em Arte no Ensino Médio: “Realizar produções artísticas e compreendê-las; apreciar produtos de arte e compreendê-los; analisar manifestações artísticas, conhecendo-as e compreendendo-as em sua diversidade histórico-

cultural” (PCN: Ensino Médio, 1999, p. 98-99). Em seguida, descrevem-se competências específicas para cada sub-área artística.

Apesar de considerar pertinente a inclusão das competências nos PCN, destaco dois problemas sérios no tratamento do tema. O primeiro deles é a incongruência na terminologia usada nas diferentes versões dos PCN. Somente na versão para o Ensino Médio é que se utiliza o termo competência para se referir aos elementos que os alunos devem produzir, apreciar e analisar, enquanto nas outras duas versões - para o 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª série) e para o 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª série) – trata-se apenas de objetivos ou atividades a serem desenvolvidas.

Na verdade, o conteúdo das diferentes versões do documento não sofre variações tão significativas, pois todas as versões estão baseadas na chamada “Proposta Triangular”, que tem “por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica” (PCN- Arte I, p. 31). Dito de outra forma, essa proposta apresenta os três eixos norteadores citados há pouco: produzir, apreciar e contextualizar (ou analisar), e todas as versões dos PCN são orientadas por esses três eixos (PENNA et al, 2001, p. 40).

Diante disso, cabe o questionamento: por quê não uniformizar os termos usados nas diferentes versões dos PCN (competência, objetivo ou atividade) no que se refere ao modo de conceber e trabalhar a proposta triangular? Essa incongruência quanto ao uso do termo nas diferentes versões do documento não se justifica. Porém, uma possível explicação para a ausência do termo competência nos documentos do 1º ao 4º ciclos é apresentada por Perrenoud:

Na verdade, a questão das competências e da relação conhecimentos-competências está no centro de um certo número de reformas curriculares em muitos países, mais especialmente no ensino médio. No ensino fundamental, a formação de competências é, em certo sentido, mais evidente e envolve os chamados ‘*savoir-faire* elementares’: ler, escrever, etc. A partir dos oito anos, as disciplinas multiplicam-se, e a problemática conhecimentos-competências aproxima-se do ensino médio (1999, p. 12).

Em outras palavras, é como se somente no ensino médio aparecesse, de forma mais acentuada, a necessidade de especificar as competências a serem desenvolvidas pelos alunos, pois antes disso elas são mais evidentes (no Ensino Fundamental). Fica, então, a questão: já que são mais evidentes nas séries iniciais, isso significa que não é preciso enunciar as competências nos PCN para o Ensino Fundamental? Creio que a realidade diversa e adversa da educação brasileira exige uma melhor organização de documentos tão relevantes que, pelo menos em tese, devem orientar a prática de todos os professores do país. O mais coerente, para conferir uniformidade aos textos para os diferentes níveis, seria incluir a orientação por competências nos documentos de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série ou então excluir o termo “competência” dos PCN para o Ensino Médio.

O segundo problema que destaco na inclusão do termo nos PCN é a desconsideração do embasamento epistemológico necessário para desenvolver uma pedagogia orientada por competências. Já que o documento para o Ensino Médio apresenta competências que devem nortear o trabalho, também deveria introduzir algumas noções sobre o que significam, de onde vêm e em que implica a orientação por competências. Uma possível razão para essa desconsideração é a constatação da dificuldade em abordar “um conceito-slogan com uma semântica tão instável” (DOLL e OLLAGNIER, 2004, p. 30). Isso pode explicar, mas também não justifica a ausência de qualquer noção do que seja competência nos PCN para o Ensino Médio.

1.4.3) O Documento “Escola, arte e alegria”

Com o intuito de apresentar “as diretrizes, perspectivas e pressupostos para a orientação da Educação na capital baiana” (SMEC, 1999), a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador publicou o documento intitulado “Escola, arte e alegria”.

Sem dúvida nenhuma, esse material se constitui numa importante referência para a compreensão da filosofia de trabalho pretensamente adotada nas Escolas Municipais de Salvador.

Como fica patente no texto introdutório do próprio documento da SMEC (p. 105), os Parâmetros Curriculares Nacionais foram uma importante referência para sua elaboração. A parte que trata do ensino de Música inclui tópicos também abordados nos PCN como “Temas transversais, música e interdisciplinaridade” (p. 121) e “Competências a serem formadas pelos alunos” (p. 124). Nitidamente, essa seção que trata das competências se baseia, assim como os Parâmetros, na proposta triangular ao afirmar que “o fazer, apreciar e contextualizar música desenvolverão a autoconfiança, o senso estético e a concentração” (SMEC, p. 124). Há também um tópico que trata da questão do “Papel da Mediação Docente”, onde se apontam e descrevem brevemente “algumas qualidades que precisam ser cultivadas em cada pessoa, a fim de desencadear uma sensibilização auditiva”. Essas qualidades são: “curiosidade, sensibilidade, imaginação, paciência e o gostar de música”. Tais construtos podem ser entendidos como balizadores do processo de desenvolvimento de competências dos próprios professores, como fica implícito no texto que sucede a descrição dessas “qualidades”:

Conscientes dessas qualidades, os professores *ampliam a sua própria percepção auditiva*, a dos estudantes e, também, a sua *capacidade de compreender e responder à cultura*, para que não sejam meramente reprodutores do repertório cultural já existente e possam participar desse processo de criação através das escolhas que fazem. (SMEC, p. 125, grifos meus).

Também em relação a esse documento, é cabível a crítica de que ele carece de uniformidade entre suas partes. Já que se tratou de “Competências a serem formadas pelos alunos” numa seção, por quê não falar de competências a serem formadas pelos professores na seção que trata do “Papel da Mediação Docente”? De qualquer forma, é preferível que existam algumas diretrizes organizadas num documento que oriente o trabalho pedagógico no

sistema municipal de ensino do que deixar que cada professor e escola tomem suas decisões particulares.

1.5) Trabalhos sobre competências no campo da educação musical

Nos Estados Unidos, Taebel realizou uma vasta revisão bibliográfica sobre o tema competência. Segundo ele, o primeiro a desenvolver uma lista de competências requeridas para o ensino de música foi Baird, na Califórnia, em 1958 (TAEBEL, 1992, p. 311). Durante a década de 60, instituições de treinamento de professores e sistemas estaduais de avaliação começaram a aceitar a noção de que o ensino deveria ser definido por um conjunto de competências (TAEBEL, 1992, p. 311). Nas décadas seguintes, a quantidade de competências listadas pelos pesquisadores e sistemas de avaliação de professores norte-americanos aumentou significativamente, a ponto de alguns chegarem a relacionar mais de 500 competências. Entretanto, era preciso diminuir a quantidade de competências para que elas fossem melhor administradas nos processos avaliativos. Essa diminuição ocorreu gradativamente e, em um estudo realizado em 1987, Stafford listou 22 competências, enquanto o Estado do Alabama considerou necessárias apenas 15 competências para avaliar um professor (TAEBEL, 1992, p. 312).

É importante notar que, nos E.U.A., os sistemas de avaliação estaduais são autônomos, definindo as competências a partir da consideração de sua própria realidade. Contudo, não há definição de competências específicas para cada área de ensino, o que acaba prejudicando o desempenho dos professores de Música. Em outras palavras: os professores precisam desenvolver competências que, muitas vezes, não são as mais importantes para o ensino musical (TAEBEL, 1990, p. 2-3). Pelo menos até o início da década de 90, os estudos sobre competências nos Estados Unidos focavam três aspectos: o conhecimento, as habilidades em

performance e os procedimentos didáticos dos professores de música (TAEBEL, 1992, p. 311). É mister salientar que, de acordo com o panorama apresentado por Taebel, a política educacional norte-americana tem como um dos pilares a avaliação das competências dos professores.

Em se tratando de trabalhos sobre a observação de competências desenvolvidas por professores, Madsen e Yarbrough merecem destaque especial. Em um de seus trabalhos (1980), eles explicam como empregar alguns formulários para registrar competências de professores de música e regentes de corais. Quanto aos professores de música, os formulários apresentados serviam para registrar três categorias de competências: “Interação do professor com a turma”, “Musicalidade” e “Criatividade” (p. 53-54). Apesar de reconhecer a importância de trabalhos como o de Madsen e Yarbrough e de outros similares, bastante comuns nos Estados Unidos na década de 80, acredito que a abordagem de Perrenoud é mais apropriada aos objetivos da presente pesquisa. A seguir, explico o motivo pelo qual afirmo isso.

O trabalho dos autores americanos citados serve basicamente para avaliar se os professores são competentes no sentido de saber dar reforços positivos ou negativos aos alunos. Esse é um tipo de competência importante, mas certamente há muitas outras competências significativas para o ofício docente. Já para Perrenoud, descrever uma competência exige a consideração de aspectos mais abrangentes como: os tipos de situações que são dominadas, os recursos cognitivos que são mobilizados e a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a ação do professor em tempo real (PERRENOUD, 2000, p.16).

No Brasil, Dotto (2002) realizou uma pesquisa de mestrado na qual investigou as competências docentes que, na visão dos professores de música atuantes no ensino fundamental e médio de escolas de Santa Maria - RS, seriam necessárias para o exercício da prática pedagógico-musical. É relevante ressaltar que a autora desse trabalho também tomou a

noção de competência de Perrenoud como principal fundamentação teórica e, utilizando um *survey* com desenho interseccional, identificou sete competências através de entrevistas semi-estruturadas junto aos doze professores selecionados para o estudo. As competências foram: 1) elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar; 2) organizar e dirigir situações de aprendizagem musical “interessantes” aos alunos; 3) administrar a progressão de aprendizagens musicais dos alunos; 4) administrar os recursos que a escola dispõe para a realização do ensino de música; 5) conquistar a valorização do ensino musical no contexto escolar; 6) relacionar-se afetivamente com os alunos, estipulando e mantendo limites e 7) manter-se em continuado processo de formação profissional. Esse trabalho de Dotto certamente trouxe uma importante contribuição para a compreensão das representações ou idéias que os professores do contexto estudado têm a respeito de quais são as competências que eles próprios devem desenvolver.

Kater e Joly (2004) pesquisaram a respeito da formação de professores de Música na Universidade Federal de São Carlos, no interior paulista. Como resultado desse trabalho, dentre outros elementos apontados para orientar o percurso dos graduandos no Curso, foram discriminadas várias competências ligadas à atuação em três vertentes principais – como Educador Musical (eixo principal), Músico e Agente Cultural. A maioria das competências listadas (19, no total) são extremamente abertas e abrangentes, dando margem a práticas as mais variadas. São exemplos de competências como Educador Musical: “Elaborar e implantar projetos de ensino da música, bem como projetos de formação musical continuada de professores não especialistas”; “Planejar e administrar atividades sistemáticas de ensino de música” e “Ministrar cursos de formação musical em escolas, atuando como professor de música, regente de coros, pequenas orquestras, bandas ou qualquer outro tipo de conjunto musical”.

Apesar de propor competências tão genéricas, essa reflexão sobre o assunto é deveras pertinente, pelo menos, por dois motivos. Primeiro, por procurar atender a orientação legal de ter a “competência como concepção nuclear na orientação do curso” (MEC, 2002). Segundo, por trazer à tona uma preocupação cada vez mais presente entre educadores profissionais com “a distância entre a concepção de conhecimento profissional dominante nas escolas e as atuais competências exigidas dos profissionais no campo de aplicação” (SCHÖN, 2000, p.20).

A revisão de todo esse conhecimento produzido em relação ao tema “competência” foi fundamental para melhor delinear os objetivos que deveriam nortear a presente pesquisa bem como os percursos metodológicos a serem tomados.

NOTAS

ⁱ The descriptive method is the most basic of the quantitative research methods. It involves describing characteristics of a particular sample of individuals or other phenomena (BORG and GALL, 2003, p. 289).

ⁱⁱ Descriptive research is a type of quantitative research that involves making careful descriptions of educational phenomena. (...) description – viewed as understanding what people or things mean – also is an important goal of qualitative research. For this reason, when planning a descriptive research study, you should be familiar with both the quantitative and qualitative approaches to description so that you choose the approach best suited to your purposes (BORG and GALL, 2003, p. 290).

ⁱⁱⁱ In reality both often deal with numbers and clearly both can be quality research (PHELPS, 1993, p. 186).

^{iv} In a sense qualitative and quantitative analysis can be seen as a continuum, not as opposites or mutually exclusive models of analysis (ALASUUTARI, 1996, p. 7).

^v The in-depth study of instances of a phenomenon in its natural context and from the perspective of the participants involved in the phenomenon (BORG and GALL, 2003, p. 436).

^{vi} The notion of focus can help you keep in mind that a typical case has many aspects, and that a case study probably will be more manageable and meaningful if you concentrate on just a few of the aspects. Finally, the decision to define a unit of analysis and sample within it can help make your data collection more manageable and yet allow you to make meaningful generalizations from your data analyses (BORG and GALL, 2003, p. 437).

^{vii} Cases are part of a larger case that is the main focus of the study (BORG and GALL, 2003, p. 437).

^{viii} A case is never selected at random, but is carefully chosen for specific characteristics in which the investigator is interested (PHELPS et al, 1993, 252).

2) METODOLOGIA

2.1) Seleção dos casos

2.1.1) Critérios para escolha dos casos

A escolha das três professoras para o presente estudo teve início com o estabelecimento de três critérios, explicitados a seguir.

2.1.1.1) Professores licenciados em Música

Esse critério visou garantir a investigação de docentes com formação específica para o ensino de Música. A justificativa para essa escolha é que, pelo menos em tese, isso significaria que tais professores atenderiam às condições exigidas pela atual legislação educacional brasileira e seriam profissionais mais “competentes”, mais preparados para ensinar Música de fato. Assim, descartei do presente estudo docentes sem formação específica na área ou formados apenas em Educação Artística. A propósito, desejando estudar o tema em escolas públicas, a rede municipal foi escolhida para essa pesquisa exatamente por contar com professores licenciados em Música. Nas escolas estaduais de Salvador, o ensino musical não está tão estruturado, pois ainda não há concurso específico para professor de Música.

2.1.1.2) Docentes atuantes em turmas de 4ª série do ensino fundamental

Logo de início, havia interesse em se pesquisar professores que atuassem no ensino fundamental, o que, no Município, certamente deveria representar a maioria dos professores atuantes, considerando que os municípios brasileiros se responsabilizam, prioritariamente, pela educação básica. Por uma questão metodológica, escolhi investigar especificamente professores que atuassem em turmas de quarta série. Desse modo, seriam observadas

competências para o ensino musical dentro de um contexto bastante particular: turmas de quarta série de escolas municipais de Salvador.

2.1.1.3) Professores que demonstrassem interesse em participar do estudo

Deveria haver disposição e interesse consideráveis do próprio indivíduo em participar do estudo, pois não adiantaria investigar alguém que não desse importância à pesquisa ou se mostrasse pouco disposto a colaborar. De fato, esse critério foi decisivo para que se procedesse à seleção dos docentes que participariam da pesquisa.

2.1.2) *Levantamento de licenciados em Música pela UFBA atuantes no Município*

Esse levantamento foi realizado junto a Secretaria Geral de Cursos da UFBA durante o segundo semestre de 2003. A idéia básica era ter acesso aos nomes de licenciados em Música pela referida instituição ao longo de um período de aproximadamente dez anos (1992-2002) para, assim, poder chegar a possíveis participantes da pesquisa. Depois de conseguir uma lista incompleta¹, pude constatar um dado alarmante: dentre mais de dez pessoas contactadas, só havia uma professora licenciada em Música pela UFBA que estava lecionando na rede municipal. Esse entrave me levou a escolher uma outra estratégia para chegar aos indivíduos que deveriam participar do estudo.

2.1.3) *Levantamento de professores de Música da rede municipal*

Esse levantamento foi realizado junto a Secretaria Municipal de Educação no primeiro semestre de 2004 e foi de importância fulcral para que eu pudesse selecionar os docentes a

¹ Não havia muitos números de telefone, principalmente dos licenciados há mais tempo.

serem estudados. Quando solicitei informações sobre os professores de Música atuantes no Município, alegou-se que não havia um banco de dados atualizado, mas que havia aproximadamente 50 professores atuando em sala de aula. Depois de aproximadamente duas semanas, foi-me entregue uma lista com os nomes de 34 professores e os números de telefone para contato, mas com a ressalva de que faltavam outros nomes naquela lista. Na verdade, não cheguei a conhecer o número preciso de professores de Música que atuavam nas escolas municipais, até porque, além de não haver um banco de dados atualizado, verifiquei que muitos professores que estavam na lista não estavam atuando em sala de aula – alguns trabalhavam na diretoria de escolas, outros estavam de licença e ainda havia os que apenas dirigiam corais ou até lecionavam Ensino Religioso.

É importante registrar que foi realizado um cruzamento da lista de licenciados na UFBA no período de 1992 a 2002 com a lista dos professores de Música do Município e, pelos contatos realizados no início do ano de 2004, só foram identificadas duas professoras atuantes na rede municipal formadas naquela universidade. No entanto, esse número já não é o mesmo, pois, ainda durante o ano de 2004, houve um concurso na rede municipal e foram aprovados muitos professores de Música. Dentre os aprovados, tive conhecimento de duas licenciadas pela Universidade Federal da Bahia.

2.1.4) Contato com os professores não selecionados (N.S.)²

A essa altura, percebendo que talvez não conseguisse encontrar três professores licenciados em Música e atuantes em 4^a série, resolvi estabelecer contatos com professores tanto de 1^a a 4^a série quanto de 5^a a 8^a série. Ao todo, foram feitos contatos com nove professores de Música da rede municipal de Salvador. Dos nove professores contactados, sete

² Utilizei a sigla N.S. para me referir a esses professores não selecionados.

foram entrevistados pessoalmente e dois somente por telefone. Ressalto que, nesses contatos, houve apenas uma explicação mais genérica sobre a pesquisa, não sendo revelado o tema³. Os professores só foram informados de que era uma pesquisa sobre o ensino de Música nas escolas municipais e que seriam colhidos dados através da gravação de três aulas em vídeo, questionários e entrevista para se conhecer melhor a realidade do ensino musical no referido contexto. A seguir, relato sucintamente o contato estabelecido com cada um dos cinco professores não selecionados para a pesquisa, colocando os motivos que fundamentaram essa decisão de não os incluir no estudo.

2.1.4.1) Professora N.S.1

Tendo marcado uma entrevista por telefone, entrevistei a professora na escola onde lecionava, mas a sua participação na pesquisa foi logo descartada. Descobri que N.S.1 não estava ensinando Música. Ela estava há dois anos exercendo a função de coordenadora da escola (5^a a 8^a série) e, no ano letivo de 2004, estava voltando a lecionar, só que Ensino Religioso. Ela disse que até utilizava um pouco de música nessa matéria, mas realmente o caso dela não interessava para o estudo, pois um dos pré-requisitos para a seleção dos professores é que eles trabalhassem efetivamente com a disciplina Música.

2.1.4.2) Professora N.S.2

Após um contato telefônico, foi marcada uma entrevista na escola onde a professora trabalhava. Ela relatou que ensinava de 5^a a 8^a série e estava há quatro anos nessa escola. Logo no início da conversa, verifiquei que a professora não atendia a um dos critérios pré-estabelecidos, que era o de demonstrar interesse, disposição em participar da pesquisa. Ela disse que não sabia bem como seriam as aulas de música no ano de 2004 e que não estava

³ Não revelando o tema exato, procurava minimizar a minha influência como pesquisador sobre os professores.

motivada para dar aulas porque estava “meio isolada”. Explicando esse isolamento, ela reclamou da escassez de oportunidades para trocar experiências com outros professores de música da Rede Municipal. A professora chegou a indicar nomes de colegas que, segundo ela, eram criativos e seriam mais “apropriados” para a pesquisa.

2.1.4.3) Professor N.S.3

Esse professor também foi primeiramente contactado por telefone e depois entrevistado pessoalmente na escola onde ensinava Música. Ele apresentou muita resistência em relação à participação na pesquisa. Em resumo, insistiu no fato de que a função da música, na escola onde trabalhava, era lúdica. Ele explicou que lecionava da primeira até a quarta série e, como a escola não dispunha de professor de educação física, ele acabava fazendo até atividades esportivas mesmo. Apesar de minhas explicações de que a pesquisa visava exatamente conhecer a realidade das escolas municipais, o professor foi renitente e disse não acreditar que seria um bom caso para estudo porque quase não trabalhava música. Também chegou a indicar nomes de colegas que acreditava serem “mais interessantes” para a minha pesquisa.

2.1.4.4) Professora N.S.4

Um dos coordenadores da área de Artes da Secretaria Municipal já havia indicado a professora N.S.4 como uma candidata potencial a participar de meu trabalho, dizendo que ela era uma pessoa muito ativa, que desenvolvia projetos interessantes e estava sempre aberta à discussão sobre o seu trabalho. De fato, logo no primeiro contato, via telefone, ela se mostrou bastante interessada em participar da pesquisa. No entanto, não consegui entrar em contato com ela uma segunda vez, apesar de ter continuado ligando para ela durante várias semanas. Finalmente, resolvi ir até a escola onde ela ensinava, mesmo sem haver combinado nada com

ela. Foi então que descobri que N.S.4 estava sem dar aulas há aproximadamente um mês, por conta de um problema de saúde na família. A diretora da escola elogiou muito o trabalho dela e lamentou o fato da professora estar afastada das atividades. Disse, ainda, que não havia previsão para o retorno da professora à sala de aula. Diante dessa situação, a opção mais prudente foi desistir da participação da professora N.S.4 na pesquisa. De qualquer modo, acabei decidindo estudar professores de 4ª série, que não era o caso da professora N.S.4.

2.1.4.5) Professor N.S.5

O professor N.S.5 só foi contactado uma vez, via telefone. Após ter me apresentado e explicado sobre a pesquisa brevemente, do mesmo modo como fiz com todos os outros professores, percebi uma resistência muito forte à participação no estudo. Em tom de resmungo, o professor disse que estava muito ocupado e que provavelmente não seria possível colaborar comigo. Pedi para que ele pensasse um pouco mais e me ligasse dois ou três dias depois. N.S.5 não ligou, o que me fez entender que ele realmente não estava disposto a participar do estudo.

2.1.5) *Professores pré-selecionados e selecionados (S)*⁴

Tendo determinado que seriam estudados três professores, optei por pré-selecionar quatro para a coleta de dados. Isso foi feito como garantia, para o caso de haver desistência ou problema de força maior que impossibilitasse a conclusão da coleta de dados de um dos selecionados.

Em seguida, explico os motivos pelos quais escolhi os quatro professores a serem inicialmente observados e, também, as razões para ter selecionado três destes.

⁴ Utilizei a sigla S para me referir aos quatro professores pré-selecionados e, também, para as três que acabaram sendo selecionadas para o estudo.

2.1.5.1) Professor S1

Em ordem cronológica, esse foi o primeiro dos professores pré-selecionados. O primeiro contato pessoal com ele foi extremamente positivo. Encontrei o professor S1 na escola onde lecionava no turno vespertino. Entreguei-lhe uma carta de apresentação elaborada por minha orientadora e também disse que havia recebido autorização da própria Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador – SMEC – para realizar o trabalho. Expliquei-lhe em que consistia a pesquisa e, no geral, ele se mostrou receptivo à idéia de participar do estudo. Apesar de ter se mostrado receoso por não saber o tema exato da pesquisa, disse-lhe que haveria um termo de compromisso em que eu me comprometeria a não divulgar qualquer dado não autorizado por ele e, ao final da conversa, o professor me convidou a assistir uma aula sua naquele mesmo momento. Posteriormente, foram feitas três observações preliminares de aulas do professor S1 numa turma de 4ª série.

O entrave que levou à desistência de estudar esse caso ocorreu no momento em que seria gravada a primeira aula. Por três semanas consecutivas, o professor adiou a filmagem de sua aula. Na última dessas semanas, ele chegou a confirmar que eu poderia gravar sua aula. No entanto, ao chegar à escola, S1 disse que só permitiria ser gravado se o diretor da escola permitisse primeiro. Conversei com o diretor, que me pediu alguma documentação por escrito autorizando a gravar as aulas. Expliquei que já tinha recebido autorização dos coordenadores da área de artes da própria Secretaria Municipal de Educação e Cultura, e que uma ligação telefônica poderia confirmar isso. O diretor da escola ligou para a Secretaria, mas não encontrou quem pudesse esclarecer a questão naquele momento. De qualquer forma, fiquei de conseguir uma autorização por escrito para poder gravar as aulas do professor S1.

Diante disso, preferi descartar a participação desse professor, pois ele vinha demonstrando muita resistência a ter suas aulas gravadas. Por outro lado, a essa altura já haviam sido gravadas aulas das outras três professoras.

2.1.5.2) Professora S2

O primeiro contato pessoal com essa professora foi numa escola de música onde ela lecionava. Depois de terminar o período de aulas da professora S2, pude conversar detidamente com ela. Entreguei-lhe uma carta de apresentação elaborada por minha orientadora e, também, coloquei o fato de estar pesquisando com autorização da SMEC. Tendo explicado os procedimentos básicos da investigação, ela se mostrou receptiva, aceitando participar sem fazer praticamente nenhum questionamento. Nesse mesmo dia, já foi marcada a primeira observação de uma aula de S2. As observações e gravações ocorreram sem maiores problemas, apesar de ter havido uma greve e um período de recesso que não permitiu a gravação de aulas seguidas.

2.1.5.3) Professora S3

O primeiro encontro com a professora S3 foi na escola municipal onde ela trabalhava no turno vespertino. Tendo entregado a carta de apresentação e assegurado que estava realizando o trabalho com autorização da SMEC, relatei quais seriam os procedimentos de coleta de dados necessários para levantar indícios que permitissem conhecer melhor a realidade do ensino de Música na rede municipal. Expliquei-lhe que, na verdade, só revelaria o tema exato mais adiante para não influenciá-la durante as observações e gravações. A professora mostrou-se bastante receptiva e simpática e, inclusive, já marcou um dia para observar uma aula sua na 4ª série dessa mesma escola, onde ela trabalhava à tarde. Apesar de

algumas dificuldades posteriores para gravar as aulas, principalmente problemas de saúde na família de S3, ela sempre se mostrou disposta a colaborar.

2.1.5.4) Professora S4

A primeira conversa presencial com a professora foi na escola onde ela ensinava no período matutino. S4 mostrou-se receptiva antes mesmo de lhe explicar sobre a pesquisa. Ela colocou que gostaria de participar da pesquisa para ser avaliada e, desse modo, saber em quais aspectos poderia melhorar. Na verdade, não foi dito a ela que a pesquisa tinha esse intuito de avaliá-la. Na seqüência, expus os procedimentos básicos e, como fiz com os outros professores pré-selecionados, deixei claro para S4 que não revelaria o tema exato da pesquisa para não influenciar o seu comportamento durante as observações. Naturalmente, isso já era suficiente para que as professoras deduzissem que havia interesse em observá-las. No entanto, nenhuma delas sabia exatamente em que aspecto havia interesse pelo seu comportamento ou ações. No final desse primeiro diálogo com S4, ficou acertado que eu entraria em contato com ela posteriormente, no início do segundo semestre de 2004, para iniciar a observação das aulas.

2.1.6) *Casos típicos*

As observações preliminares dessas três professoras levaram à conclusão de que elas, de fato, representavam casos típicos do contexto estudado. A respeito disso, levou-se em consideração que “o caso escolhido deve ser típico e refletir o fenômeno de interesse de modo extremo” (BORG and GALL, 2003, p. 444). Isso significa que não foi percebida em nenhuma delas, assim como no professor S1, o desenvolvimento de competências docentes que estivessem muito além do que poderia se classificar como uma performance mediana. Em

outras palavras, as primeiras observações das três professoras já me levaram a perceber certas limitações em comum. A principal delas era que, via de regra, elas abordavam elementos da música isoladamente, mas dificilmente conseguiam integrá-los, de modo a favorecer uma compreensão musical⁵ dos alunos. Isso não diminuía o interesse pelo estudo desses casos porque, afinal de contas, demonstravam ser casos típicos, provavelmente representativos do que ocorre com a maioria dos professores atuantes na rede municipal da cidade de Salvador.

2.1.7) Mudança nos códigos de identificação das três professoras selecionadas

Nesse momento, é oportuna a observação sobre uma mudança nos códigos utilizados para identificar as três professoras estudadas. Como o primeiro dos professores pré-selecionados (S1) foi descartado, promoveu-se uma alteração nos códigos das outras professoras para melhor apresentar os casos nessa dissertação. Assim, a segunda professora a ser contactada, que por esse motivo foi chamada inicialmente de S2, aparecerá daqui em diante como S1. Por sua vez, as professoras que inicialmente foram chamadas de S3 e S4, passam a ser os casos S2 e S3, respectivamente.

2.2) Coleta de dados

2.2.1) Observações preliminares

Foram feitas observações preliminares de três aulas consecutivas de cada professora. A única exceção foi a professora S2, que depois da primeira aula observada, teve de suspender suas atividades por motivos superiores, ao que se somou um período de greve e o

⁵ Isso remete aos princípios defendidos por Swanwick (2003), que serão discutidos no capítulo de análise das competências.

recesso escolar junino. Assim, o tempo transcorrido entre a primeira e a segunda observação de S2 foi de aproximadamente um mês e meio. As observações funcionaram como visitas prévias ao cenário natural de pesquisa, com o intuito de diminuir gradativamente o efeito da presença do pesquisador sobre as professoras e seus alunos, preparando inclusive para a gravação das aulas (PHELPS et al, 1993, p.248). É importante registrar que adotei a postura de mero observador durante todo esse processo, procurando não intervir de modo algum. As aulas foram assistidas sempre do fundo da sala e, antes da primeira aula em cada turma, as três professoras foram solicitadas a explicarem brevemente o motivo de minha presença. Elas diziam apenas que eu era um professor de Música que estava realizando uma pesquisa e assistiria a algumas aulas. Também é relevante ressaltar que as próprias professoras puderam escolher qual a turma de 4ª série em que seriam observadas.

Esses contatos visaram iniciar a identificação de recursos cognitivos – conhecimentos, atitudes, *savoir-faire* (saber-fazer) e esquemas de ação (PERRENOUD, 2000, p. 16), dentre outros – que se evidenciassem na prática das professoras. Logo após cada observação, foram feitas notas de campo, através das quais se procurava registrar os fatos de forma compreensível e primariamente descritiva (BORG and GALL, 2003, p. 450). Além dessas notas, foram elaborados sumários sobre cada contato. Esses sumários foram construídos da maneira apontada pelos mesmos autores, de modo a serem breves e focarem no que foi aprendido do contato no campo para, assim, poderem guiar atividades de coleta de dados subseqüentes (2003, p. 450). Os sumários continham basicamente listas de competências observadas em cada aula e, quando julgado necessário, comentários sobre como tais competências eram colocadas em prática. Esses sumários foram úteis não somente durante o processo de coleta, mas também na fase de análise, quando foi preciso, por exemplo, criar enunciados que descrevessem competências de cada professora.

Outro objetivo dessa fase, atendido sobretudo através da redação de notas de campo, foi o de descrever o contexto em que atuavam as três professoras escolhidas para o estudo. Ainda que o foco principal fossem as competências desenvolvidas pelas professoras, era preciso levar em conta as condições peculiares em que cada caso se circunscrevia. A respeito disso, Yin afirma que ⁱ“(...) estudos de caso envolvem, muitas vezes, a investigação de um fenômeno para o qual as fronteiras entre esse mesmo fenômeno e seu contexto não são claras” (apud BORG and GALL, 2003, p.438). Tendo uma idéia do contexto de cada caso estudado, o próprio leitor pode julgar como vários fatores observados tiveram influência sobre a forma como as professoras desenvolveram as suas competências, pelo menos aquelas relatadas nessa pesquisa. As notas e sumários de campo elaborados após a observação da primeira aula de cada professora foram colocados na seção de anexos, a título de exemplo (Anexo A).

Em seguida, descrevo brevemente a escola em que cada professora foi observada e algumas características gerais de suas personalidades e da forma de trabalho de cada uma delas. É oportuno ressaltar que apresentarei em seguida apenas uma descrição sucinta, pois, no capítulo 3, abordarei mais detalhadamente dados relativos à formação e à história profissional de cada uma das professoras e, no capítulo 4, descreverei aspectos de sua prática pedagógica.

2.2.1.1) Descrição da escola e perfil da Professora S1

A escola onde acompanhei as aulas da professora S1 localiza-se na região central de Salvador. As salas de aula são todas muito pequenas – a maior delas tem por volta de 30 metros quadrados. O prédio é antigo, mas é bem conservado. A turma de 4ª série que foi observada era a única do turno matutino nessa escola, sendo formada por cerca de 30 alunos na faixa etária média de 10 anos. A sala dessa turma era muito pequena, não sendo capaz de comportar todos os alunos sentados. Na primeira aula observada, três alunos tiveram que

colocar suas bancas do lado de fora da sala. Havia uma sala de música na escola, mas ela era menor ainda que a sala da 4ª série. A partir da segunda aula observada, a professora S1 só utilizou a sala de música, normalmente dividindo a turma em dois grupos para viabilizar a participação de todas as crianças na aula: enquanto um grupo assistia à aula de Música o outro ficava com a professora das outras disciplinas. No entanto, mesmo com essa divisão, o espaço na sala de música era pouco e havia muito desconforto. Os alunos se sentavam no chão, tendo apenas um tapete de palha para se acomodar e, muitas vezes, encostando-se uns nos outros. Felizmente, havia duas janelas na sala, o que permitia uma boa ventilação. A professora também utilizava um ventilador pequeno. Na sala, havia ainda um teclado eletrônico, um computador quebrado, uma estante e um armário onde se encontravam alguns instrumentos de percussão.

O comportamento da professora foi bastante estável durante o período de observação. S1 foi simpática e manteve um tom de voz suave quase todo o tempo. Ela conversava muito com os alunos, inclusive sobre assuntos do dia-a-dia. Respondia às perguntas de todos e também escutava respostas pacientemente. A professora só costumava ser taxativa e dura com os alunos quando eles insistiam em desobedecer a alguma recomendação.

As aulas da professora eram basicamente expositivas. Ela também utilizava muito um toca cd em que colocava músicas tanto para os alunos escutarem ou apreciarem, quanto para cantarem junto com as gravações. Um outro tipo de atividade realizada por S1 era o relaxamento. Normalmente no final da aula, ela colocava músicas para os alunos fecharem os olhos e relaxarem enquanto escutavam as músicas, normalmente eruditas. Era praticamente impossível mudar a distribuição dos alunos ou formar grupos por conta do pouco espaço. Um dado muito importante é que a professora falava bastante sobre música, mas quase não chegava a trabalhar fazendo música. Quando os alunos cantavam, que foi a única atividade de

execução observada, a professora costumava apenas fazer pequenas observações sobre andamento, volume ou sobre a letra das músicas.

2.2.1.2) Descrição da escola e perfil da Professora S2

A escola em que a professora S2 lecionava no turno vespertino fica na região central de Salvador. É uma escola grande, contando com vários prédios, inclusive uma capela e uma quadra poli-esportiva. A escola funciona através de um convênio do Município com determinada ordem religiosa a quem pertence o prédio. As turmas do período vespertino, inclusive a de 4ª série, são formadas apenas por meninas. Esse certamente é um fator que influencia muito a maneira como a professora conduz as aulas. A turma da 4ª série observada era composta por aproximadamente 30 alunas e a sala onde elas assistiam às aulas era muito grande: as bancas eram normalmente dispostas em círculo e, mesmo assim, só chegavam até a metade da sala. Havia ainda uma outra sala, chamada pela professora de “sala de vídeo”, onde ela lecionou metade das aulas observadas e gravadas. Essa também era uma sala bastante espaçosa. Havia bancas dispostas em cinco fileiras e todas as alunas se acomodavam até um pouco além da metade dessas filas. Além de um vídeo-cassete, existiam outros equipamentos na sala: um televisor de 29 polegadas, um aparelho de DVD, um aparelho de som completo e duas caixas de som.

De uma maneira geral, a professora S2 demonstrou ter um bom relacionamento com as alunas. Todas queriam beijá-la e abraçá-la tanto no início quanto no final da aula. A professora não tinha uma voz muito volumosa, mas falava com segurança e, quando a turma se agitava muito, ela chegava a gritar e falar de maneira incisiva. S2 chegou a relatar, em particular, que aprendera a falar com mais volume por causa da necessidade de se impor às crianças, que normalmente faziam muito barulho na sala de aula. Outra característica

importante na personalidade da professora era a de sempre procurar intervir em situações de conflito entre alunas.

Quanto à condução das aulas, a professora procurou combinar atividades de canto e dança em vários momentos. Ela própria relatou que o fato de ser formada em Teatro a influenciou a desenvolver trabalhos com dança e expressão corporal em geral. S2 também utilizou muito a leitura e interpretação de letras de música, no sentido de discutir os seus possíveis significados. A professora dividiu a turma em grupos por várias vezes, sendo também freqüente a solicitação de que determinados grupos ou alunas apresentassem algo ao restante da turma. A atividade musical mais acionada foi, sem dúvida, o canto. Apesar de ter orientado as alunas sobre ritmo, andamento, pronúncia e até dinâmica – ainda que superficialmente – não cheguei a presenciar a professora preparando uma música inteira, trabalhando todos esses aspectos de forma integrada.

2.2.1.3) Descrição da escola e perfil da Professora S3

Localizada na região da orla marítima de Salvador, a escola onde S3 foi observada também funciona através de um convênio entre o Município e uma determinada ordem religiosa. Trata-se de uma escola de porte razoável, possuindo dois prédios onde funcionam as salas de aula, um outro prédio onde se situam a sala da direção e a das professoras e uma capela. Havia duas turmas de 4ª série no período matutino, das quais a professora S3 disse ter escolhido uma para ser observada por ser “mais calma”. Essa turma era composta por aproximadamente 30 alunos, na faixa etária média de 10 anos. A sala em que aconteceram todas as aulas era espaçosa: as últimas bancas de cada fila distavam cerca de dois metros da parede do fundo da sala. Havia um quadro negro, um birô e um armário à frente da sala, além de um ventilador de teto. Em todas as paredes, estavam fixados cartazes com trabalhos

elaborados pelos próprios alunos. Havia apenas uma fina divisória entre a sala da 4ª série e a da 3ª série, o que às vezes causava incômodo pelo barulho vindo da outra sala.

A professora S3 falava timidamente, com um volume muito baixo. Além disso, ela demonstrou ser uma pessoa mansa, raramente se exasperava e era paciente com os alunos mesmo nos momentos em que eles se comportavam muito mal. Normalmente, as advertências que a professora fazia não surtiam muito efeito. Por outro lado, geralmente, ela conseguia prender a atenção da maior parte da turma. Em alguns momentos, a professora da turma de 4ª série que foi observada aparecia para avisar que estaria por perto, o que parecia surtir um certo efeito sobre os que estavam tumultuando a aula. A propósito, a professora S3 costumava conversar com essa colega antes do início de cada aula.

A maior parte das atividades foram conduzidas com as bancas dispostas em três fileiras duplas, mas também houve momentos em que as bancas foram afastadas para se formar um círculo, com a turma às vezes sentada, outras vezes em pé. A professora utilizou muitos jogos e brincadeiras, além de priorizar atividades rítmicas e o canto. Apesar de trabalhar elementos musicais como ritmo, andamento e altura das notas de forma muito intensa, a professora S3 apresentou uma característica em comum com as outras duas colegas, a de não integrar esses elementos na discussão sobre música ou execução de qualquer música.

2.2.2) *Gravações de aulas*

O uso de gravações em vídeo em pesquisas qualitativas é ilustrado por Borg e Gall (2003, p.274) através do exemplo de um estudo de caso que examinou como um professor de Matemática mudou sua maneira de ensinar enquanto desenvolvia um projeto de pesquisa que envolvia uma abordagem construtivista do aprendizado. Assim, os dados coletados através do

vídeo puderam ser analisados juntamente com notas de campo e cópias de trabalho das crianças para avaliar a evolução da aprendizagem durante o ano letivo.

No presente estudo, a gravação de três aulas de cada professora permitiu um registro mais detalhado de dados do que o realizado através das observações preliminares. Na verdade, o principal motivo para se gravar as aulas foi o de possibilitar um estudo mais minucioso da prática das professoras, sobretudo através da participação de uma analista convidada – o que permitiu realizar uma espécie de triangulação⁶. Como explicarei mais adiante, a análise dessas gravações por parte de dois analistas foi fundamental para reconhecer competências ou traços de competências na prática das professoras investigadas.

É importante registrar algumas medidas tomadas em relação à fase da coleta de dados. A decisão de gravar três aulas teve como base principal um critério prático: o tempo necessário para analisar os dados levantados. Especificando melhor a situação, considerei primeiramente que, depois das gravações ainda seria preciso coletar dados através de questionários, entrevistas e analisar todo esse material, o que exigiria no mínimo três meses. Em segundo lugar, levei em conta que a análise das gravações demandaria muito tempo, também por volta de três meses, já que exigiria dedicação por parte de uma analista convidada, que não estava recebendo qualquer auxílio financeiro e que também tinha outras obrigações profissionais.

Antes da gravação de cada aula, adotei a medida de explicar brevemente aos alunos que a gravação só seria assistida por mim e por outra professora (a analista convidada) e que tudo seria usado somente para uma pesquisa em que não se divulgaria a identidade de ninguém. Além disso, também pedi que os alunos procurassem prestar atenção somente à professora e pensassem que eu era “uma estátua”, que estava apenas “decorando” o ambiente. O principal intuito dessas orientações foi o de deixar os alunos e as professoras mais à

⁶ Ver tópico 2.3.2 desse mesmo capítulo

vontade, interferindo o mínimo possível no ambiente, sendo apenas um observador externo. Naturalmente, cada turma e professora reagiu de um modo diferente, mas, de modo geral, todos demonstraram mais naturalidade à medida que o tempo passava. Um dado que comprova muito bem essa observação é que as últimas aulas gravadas, das três professoras, foram certamente aquelas em que os alunos se mostraram mais desinibidos e, ao mesmo tempo, em que as próprias professoras demonstraram ter se preparado menos em termos de planejamento. Provavelmente por isso, as últimas aulas de cada professora foram aquelas em que menos se registraram competências⁷.

Foram gravadas três aulas consecutivas de cada professora, sendo a única exceção a professora S1. As aulas dessa professora foram interrompidas por aproximadamente um mês em virtude de uma greve e do recesso escolar em junho. Também em relação às aulas de S1, é relevante colocar o fato de que o exíguo espaço da sala onde ocorreram as aulas dificultou em muito a postura por mim pretendida, a de mero observador. Mesmo tendo escolhido um canto da sala para ficar de pé enquanto gravava, os alunos tinham de se sentar bem ao meu lado. Essa proximidade despertava muito a curiosidade dos alunos e, principalmente na primeira aula, chegou a causar uma certa euforia na turma, o que levou a professora a pedir várias vezes que os alunos se comportassem melhor.

2.2.3) *Questionários*

Julguei necessária a aplicação de dois questionários para atingir os objetivos pretendidos. Esses questionários foram aplicados somente após as gravações das aulas para que as professoras não soubessem exatamente sobre o quê se estava pesquisando e, assim, seu

⁷ Ver, no capítulo 4, as tabelas com os enunciados de competência registrados em cada aula gravada em cada um dos casos.

comportamento nas aulas fosse influenciado o mínimo possível. As características básicas desses dois questionários são discriminadas a seguir.

2.2.3.1) Questionário 1 (Ver modelo no Anexo B)

Esse instrumento teve dois objetivos primordiais. Em primeiro lugar, levantar dados sobre a formação e a prática das professoras. Isso foi fundamental para conhecer detalhes como, por exemplo, os cursos de atualização que cada professora já realizara, quanto tempo elas dedicavam para planejar suas aulas e se o tema “competência” já havia sido discutido em algum desses cursos ou nas escolas onde cada professora trabalhava ou já havia trabalhado. Esses dados todos foram úteis na elaboração de um roteiro de entrevistas para cada professora.

Em segundo lugar, esse primeiro questionário visou à construção de uma lista de competências para ensinar que, segundo as próprias professoras, seriam as mais importantes para o seu trabalho na rede municipal. No trecho transcrito abaixo, segue uma definição de competência e alguns exemplos que foram colocados no questionário para orientar as professoras na elaboração dessa lista.

Definição: “É a capacidade para usar habilidades, conhecimentos, atitudes e experiências adquiridas para desempenhar bem os papéis sociais, para realizar tarefas operacionais” (OLIVEIRA, 2001, p. 22).

Você pode considerar competência como uma habilidade ou conhecimento mais específico (por exemplo, “tocar um instrumento musical” e “conhecer as principais características do Período Barroco”), como também pode considerá-la como sendo um conjunto de recursos integrados (conhecimentos, habilidades, atitudes, comportamentos) que não podem ser separados (por exemplo, “organizar e dirigir situações de aprendizagem” e “envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho”). (Questionário 1)

Devo salientar que as professoras foram orientadas a elaborarem listas que contivessem entre 10 e 15 enunciados de competência. A única que não obedeceu a essa determinação foi a professora S2, que elaborou apenas nove enunciados. A justificativa para a estipulação desse número – entre 10 e 15 – baseia-se no fato de que essa pesquisa propõe apenas uma reflexão sobre as competências mais importantes e mais utilizadas no contexto.

Além disso, em sistemas de avaliação norte-americanos, já se concebem listas de apenas quinze competências para orientar o ensino musical em todo um estado (TAEBEL, 1992, p. 312). Essas listas elaboradas no primeiro questionário encontram-se em anexo (Anexo C).

O processo de construção de enunciados que representassem as competências prioritárias para cada professora exigiu uma reflexão por parte de cada uma delas. Através desse processo foram reveladas idéias ou representações prévias das professoras sobre o tema, já que as únicas orientações que elas haviam recebido a essa altura eram a definição e os exemplos apresentados no questionário 1.

Tendo os enunciados de competência que cada professora construía no primeiro questionário, foram discutidas algumas mudanças que visaram melhorar as estruturas de alguns enunciados que não haviam ficado claros. De fato, em alguns momentos, sugeri alterações pequenas, procurando não mudar os termos utilizados pelas professoras e sempre deixando que elas próprias definissem a forma final do texto.

2.2.3.2) Questionário 2 (Ver modelo no Anexo D)

Esse questionário foi composto de três partes. Na primeira parte, havia uma lista de competências extraídas do referencial de Perrenoud (2000, p. 20). Cabem algumas observações sobre esse referencial. O texto completo apresentado pelo autor é composto de dez grupos de competências. Escolhi apresentar às professoras somente os cinco primeiros grupos do referencial, os quais contêm competências mais ligadas à situação de ensino propriamente dita, ao trabalho em sala de aula. Como o próprio Perrenoud afirma, essas competências (dos cinco primeiros grupos) são bastante complementares e se remetem umas às outras (2000, p. 57). Ainda nessa primeira parte do questionário, utilizando uma escala de Likert⁸ de sete níveis, as professoras classificaram cada competência ou enunciado de

⁸ É uma escala de níveis originalmente formada por cinco níveis diferentes para classificar uma dada variável. No entanto, essa escala pode ser expandida até sete ou nove níveis de classificação (PHELPS et al, 1993, p. 246).

competência retirado do referencial de Perrenoud quanto a dois aspectos: a) grau de importância e b) grau de utilização pela própria professora.

Na segunda parte do questionário 2, as professoras foram solicitadas a realizar o mesmo procedimento da primeira parte desse mesmo questionário, só que ao invés de classificarem as competências de Perrenoud, elas atribuíram graus de importância e utilização às competências que elas próprias haviam criado no questionário 1. Assim, tendo classificado esses dois tipos de enunciado – os de Perrenoud e os criados por elas próprias – poderiam avançar para a terceira e última parte do questionário 2.

Os dois passos anteriores contribuíram para a parte final do questionário, que foi exatamente a elaboração de duas listas de competências – uma das mais importantes e outra das mais utilizadas pelas professoras. Com base na classificação do grau de importância e utilização que as professoras haviam realizado utilizando a escala de Likert, elas puderam elaborar as duas listas citadas. Para construir essas listas, permaneceu a orientação de incluir entre dez e quinze enunciados de competência.

Essas duas listas elaboradas no final do questionário 2 foram fundamentais para que se chegasse a uma lista-guia, elaborada num processo explicado em seguida. De posse das duas listas há pouco citadas, procedi a uma análise simples⁹ que visou identificar entre dez e quinze competências que fossem, ao mesmo tempo, mais importantes e utilizadas. Ao final do processo, foram identificados entre 13 e 14 enunciados de cada professora, os que haviam recebido as maiores pontuações quanto aos dois aspectos na escala de Likert – grau de importância e grau de utilização. Esses enunciados foram os incluídos numa lista final de cada professora, também chamada de lista-guia. Segue um exemplo para esclarecer melhor como foi feita a análise das duas listas para gerar as listas-guia.

⁹ Essa análise foi necessária porque, apesar de as professoras terem sido orientadas a construir essas listas-guia no final do questionário 2, nem sempre elas observaram a pontuação que já haviam atribuído aos enunciados nos passos anteriores, o que fez com que, às vezes, alguns enunciados com alta pontuação fossem excluídos e outros com pontuação nem tão alta fossem incluídos.

No caso da professora S1, foram incluídos em sua lista-guia 14 enunciados de competências, os que receberam as maiores pontuações quanto aos graus de importância e utilização (G.I. é grau de importância que a professora atribui ao enunciado e G.U. é grau de utilização desse mesmo enunciado). Estes graus foram atribuídos dentro da escala de Likert, de 1 a 7 pontos. A concordância entre a importância e a utilização (ambas tinham de ter pontuações altas) determinou a inclusão do enunciado na lista-guia desta professora. Para detalhar mais ainda, apresento uma visão geral da pontuação dos enunciados que integraram a lista-guia de S1 (a ordem é dos que receberam maior aos que receberam menor pontuação):

- Dois enunciados receberam a classificação: G.I. = 7 pontos e G.U. = 7 pontos;
- Quatro enunciados receberam a classificação: G.I. = 7 pontos e G.U. = 6 pontos;
- Seis enunciados receberam uma das duas classificações: G.I. = 6 pontos e G.U. = 5 pontos ou G.I. = 5 pontos e G.U. = 6 pontos;
- Dois enunciados receberam a classificação: G.I. = 5 pontos e G.U. = 5 pontos.

Desse modo, somando-se todos os enunciados aos quais a professora atribuiu maiores graus de importância e utilização, a lista-guia de S1 constou de 14 enunciados. As listas-guia das outras docentes foram elaboradas através do mesmo processo e tiveram por finalidade orientar as entrevistas semi-estruturadas e as análises de gravações de cada uma das três professoras. Tais listas podem ser encontradas nos anexos (Anexo E).

2.2.4) *Entrevista semi-estruturada* (Ver exemplo no Anexo F)

A entrevista foi realizada em duas etapas em um único encontro com cada professora. A primeira etapa consistiu em apresentar às professoras uma lista de possíveis fatores influentes sobre as competências arroladas em suas respectivas listas-guia. Essa lista de fatores incluía, por exemplo, “influência de outros professores”, “a graduação em Música”,

“cursos de atualização” e a “prática docente”. As professoras podiam apontar até três fatores que considerassem mais influentes sobre cada competência. Além desses fatores apresentados como ponto de partida para a reflexão, as professoras poderiam apontar outros, como de fato fizeram em alguns momentos. Essa primeira parte da entrevista não foi gravada, pois serviu apenas para levantar fatores influentes sobre as competências de cada professora.

A segunda etapa da entrevista foi gravada e se caracterizou por uma forma semi-estruturada. Primeiramente, foram realizadas duas perguntas previamente definidas: como esses fatores influenciam no desenvolvimento da competência tal? Como você realiza essa competência em sua prática? Essas questões do roteiro se repetiram para cada enunciado de competência da lista-guia e, quando se julgava necessário algum esclarecimento ou aprofundamento, eram feitos outros questionamentos. Esse é o formato básico de uma entrevista semi-estruturada: perguntas abertas elaboradas previamente que podem ser complementadas por “subperguntas” que se considerem necessárias para esclarecer ou aprofundar uma determinada resposta (LAVILLE e DIONE, 1999, p.188).

A primeira questão previamente definida para a entrevista foi fundamental para que se respondesse ao sub-problema da pesquisa: quais os fatores que mais influenciam no desenvolvimento das competências? Já a segunda questão do roteiro propiciou uma melhor compreensão do significado atribuído pelas professoras às competências da lista-guia e permitiu avaliar o seu discurso de modo a reconhecer se os fatores citados por elas estavam, de fato, relacionados às competências discutidas em cada tópico. Aqui, é justo que o leitor faça o seguinte questionamento: as opiniões das professoras são suficientes para comprovar que os fatores citados por elas estão relacionados ao desenvolvimento das competências discutidas?

Certamente que o relato das professoras não pode ser tomado como suficiente para reconstruir como se deu toda sua formação. Mas, por outro lado, o discurso delas talvez seja o

principal meio de se conhecer a respeito do assunto. Como lembra Perrenoud, ao comentar sobre a pertinência de se utilizar “entrevistas de explicitação” para conscientizar professores de sua prática e formação: “O fundamento da conduta (entrevista de explicitação) repousa sobre o postulado de que sabemos mais do que imaginamos, mas temos apenas uma consciência confusa, implícita, intuitiva de alguns de nossos atos e de seus motivos” (2001, p.179).

A decisão por realizar entrevistas semi-estruturadas foi baseada exatamente na necessidade de se obter uma visão aprofundada do tipo de concepção das professoras a respeito das competências discutidas e dos fatores apontados por elas como mais influentes. É verdade que a quantidade de dados colhidos foi realmente muito grande: as gravações de entrevista duraram, em média, uma hora e dez minutos. Mas, se por um lado, a entrevista semi-estruturada apresenta o inconveniente de produzir dados muito variados e, por vezes, desnecessários, por outro lado:

Sua flexibilidade possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores... em suma, tudo o que reconhecemos como o objeto das investigações baseadas no testemunho (se adequar ao tipo de investigação que se desejava empreender).(LAVILLE e DIONE, 1999, p.189).

Realmente, a entrevista foi uma oportunidade para confrontar os dados já coletados com o discurso das professoras, esclarecendo pontos que haviam ficado obscuros nas observações e gravações e, também, aprofundando o entendimento sobre as representações das professoras em relação ao assunto.

2.3) Análise de dados

Nesse estudo, o propósito fundamental do processo de análise foi descrever o fenômeno observado de modo a promover uma melhor compreensão do mesmo. Esse trabalho

envolveu, basicamente, a identificação de certos construtos (enunciados de competências) e de fatores relevantes influentes sobre a formação das professoras investigadas. Referindo-se a estudos de caso de natureza descritiva, Borg e Gall afirmam:

ⁱⁱEm um estudo de caso no qual o propósito é a descrição, o pesquisador tenta expor o fenômeno e conceituá-lo. A descrição pode focar vários aspectos do fenômeno, tais como: os significados que os participantes da pesquisa atribuem às suas vidas ou ao meio que os cerca, fatores do contexto que influenciam as suas vidas, uma série de eventos e seus possíveis resultados e o novo ou inusitado na sociedade (BORG and GALL, 2003, p. 439, tradução minha).

Em qualquer investigação de natureza qualitativa, é preciso ter em mente que o processo de análise começa antes mesmo de se terminar a coleta de dados. A própria maneira como se registram os dados pressupõe uma espécie de análise:

ⁱⁱⁱPodemos ver a coleta de dados, em si mesma, como uma forma primitiva de análise posto que representa algum tipo de elaboração sobre a realidade. O investigador, ao recolher dados, interage com a realidade, conceituando a informação e determinando uma forma de expressá-la e conservá-la. (...) A análise está presente quando o investigador recolhe dados, por exemplo, em forma de notas de campo. Junto a estas aparecem juízos, opiniões, suspeitas, dúvidas, reflexões, interpretações que o investigador acrescenta à mera informação descritiva sobre o que ocorre no campo de estudo” (GREGORIO et al., p. 203, tradução minha).

Esse tipo de análise descrito acima foi engendrado durante todo o processo de levantamento de dados. Já se explicou, por exemplo, que as observações preliminares serviram para criar notas de campo e sumários com listas de competências, o que envolve uma espécie de análise. Também já foi descrito o modo como os questionários foram analisados para criar as listas-guia. Por fim, deve-se ressaltar que o processo de análise das entrevistas não será tratado aqui porque, no capítulo 3, que discorro detalhadamente sobre como este se desenrolou. Sendo assim, só se abordará em detalhes aqui três sub-tópicos relativos à análise das gravações em vídeo.

2.3.1) Segmentação e categorização dos dados das gravações em vídeo

Após serem transcritos, todos os dados levantados nas gravações foram inicialmente organizados em segmentos. Um segmento ^{iv}“é uma seção do texto que contém um item de informação e que é compreensível mesmo se estiver fora do contexto em que se encontra (BORG and GALL, 2003, p. 453). Cada segmento recebeu um código para que se pudesse identificar exatamente de onde ele provinha. Por exemplo, o segmento que fosse marcado com o código “Sg10/S1/G2P” identificaria: o número do excerto do texto (Segmento10); a professora analisada (S1), o tipo de dado analisado, no caso gravação em vídeo (G) com o número da aula gravada (2) e o analista que produziu o texto, identificado pela primeira letra do nome (P).

Para a análise de gravações de aula, todos os segmentos foram dispostos em tabelas: duas para cada aula, cada uma com os dados de um analista. Esses segmentos com os seus respectivos códigos foram distribuídos nas tabelas de acordo com o construto (competência) a que se referissem. Assim, foi possível comparar todos os segmentos dos dois analistas que se relacionavam a cada competência e, ao mesmo tempo, era possível saber de onde cada segmento havia sido retirado para, se necessário, voltar a analisá-lo dentro do seu contexto. Um exemplo dessas tabelas pode ser encontrado nos anexos (Anexo H).

À medida que se procedia à segmentação dos dados também se evidenciavam construtos – os enunciados de competências – que iam sendo discriminados em categorias. Uma categoria é um construto ou conceito que se refere a um certo tipo de fenômeno mencionado na base de dados (BORG and GALL, 2003, p.454). Assim, cada enunciado ou tipo de competência observada se constitui numa categoria. Há dois modos de se definir uma categoria:

^vUma questão importante na categorização dos dados é estabelecer as categorias a empregar. Estas podem estar predefinidas pelo analista ou, de modo contrário, podem surgir à medida que se analisam os dados. Quando as categorias utilizadas em um estudo se estabelecem a priori, *as fontes habituais são o marco teórico e conceitual da investigação*, as questões ou hipóteses que a guiam, as categorias já usadas em estudos de outros investigadores ou, inclusive, os próprios instrumentos de investigação

empregados. *Por exemplo, as questões incluídas em questionários ou roteiros de entrevista podem ser tomadas como fonte de categorias úteis para reduzir os dados.*(GREGORIO et al., p. 209-210, tradução minha, grifos meus).

Nesse estudo, as categorias foram estabelecidas das duas maneiras descritas logo acima. Uma parte delas foi predefinida – os enunciados de competências do referencial de Perrenoud – e outra parte foi surgindo no decorrer do processo – os enunciados criados pelas professoras investigadas ou pelos analistas.

Tendo segmentado todos os dados das gravações e definido categorias de enunciados, esses enunciados foram organizados em dois grupos. Esse trabalho de agrupamento está presente na análise quando sintetizamos em uma metacategoria a informação contida em várias categorias que têm algo em comum (GREGORIO et al., p. 212). Na verdade, a identificação desses dois grupos mencionados foi fruto de um processo de triangulação, acionado através da participação de dois analistas, como se explicará logo em seguida.

2.3.2) *O processo de triangulação*

A triangulação pode ser definida como ^{vi}“o processo de utilizar vários métodos de coleta de dados, fontes de dados, analistas ou teorias para checar a validade dos resultados de um estudo de caso” (BORG and GALL, 2003, p.464, tradução minha). Foram dois, os tipos de triangulação acionados nesse estudo: a) Triangulação através do uso de vários instrumentos de coleta de dados, e b) Triangulação através da participação de dois analistas. Em seguida, explico detalhadamente em que consistiram esses processos.

2.3.2.1) Triangulação através do uso de vários instrumentos de coleta de dados

Essa espécie de triangulação foi colocada em ação na medida em que se compararam os dados coletados através dos vários instrumentos. Foi um meio de verificar a coerência ou

concordância entre o que foi observado (observações preliminares e gravações), o que foi escrito (questionários) e o que foi falado pelas professoras (entrevista). Através dessa confrontação de dados, esse tipo de triangulação pôde conferir maior validade à análise realizada.

A triangulação de dados ocorreu, sobretudo, na discussão sobre os possíveis significados dos enunciados de competências. O julgamento sobre os significados atribuídos por uma professora a esses enunciados foi baseado, muitas vezes, não somente no que essa professora falara na entrevista, mas também nos dados levantados nos questionários ou mesmo na observação da prática dessa mesma professora. Assim, em alguns momentos, foi possível atestar uma concordância entre todos os dados coletados e, em outras ocasiões, constatei que não havia coerência entre alguns desses dados.

2.3.2.1) Triangulação através da participação de dois analistas

É necessário fazer algumas considerações sobre os analistas que participaram da pesquisa. Inicialmente, foram escolhidas e convidadas duas professoras experientes para serem analistas, além do próprio pesquisador. Assim, seriam três analistas a participarem do processo. No entanto, uma dessas professoras não pôde concluir a sua análise a tempo por motivos superiores. É relevante ressaltar que, mesmo sem terem sido considerados na análise formal, os dados levantados por essa terceira analista também reforçaram algumas observações realizadas pelos outros dois analistas. Não registrei os dados dessa terceira analista por uma questão simples: ela não chegou a concluir a observação das aulas gravadas em dois dos casos investigados e, por isso, não seria coerente incluí-la somente na análise de algumas aulas. Assim, foram dois os analistas a participarem efetivamente do presente estudo.

O próprio pesquisador foi um dos analistas, sendo identificado sempre como “Analista 1”. É importante salientar que, no capítulo 4, em que são analisados os enunciados de

competências, realizei uma espécie de meta-análise, ou seja, uma análise das análises empreendidas por mim e pela outra analista. Isso exigiu um certo distanciamento de minha parte, o que justifica o fato de sempre se ter feito menção ao “Analista 1”, ao invés de fazer as considerações na primeira pessoa. Apesar de ter procurado esse distanciamento dos casos estudados para poder analisá-los da forma mais isenta possível, é importante que o leitor esteja atento à possibilidade de minha análise ter superdimensionado qualquer atitude ou comportamento observado, ao identificá-los como traços de uma determinada competência.

A professora convidada que também participou como analista é sempre identificada como “Analista 2”. Trata-se de Heloisa Leone, cuja experiência no ensino de Música em escolas regulares, inclusive em 4ª séries do ensino fundamental, é de aproximadamente trinta anos. Ela também já foi professora substituta do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Bahia, tendo lecionado a Disciplina Prática de Ensino, dentre outras. Dessa forma, a analista tem experiência tanto no ensino musical quanto na formação de professores de Música. Além disso, é importante registrar que essa professora já conhecia o texto de Perrenoud que é a base do marco teórico desse trabalho, o que contém o referencial de competências. Apesar desse conhecimento ter contribuído para uma análise consistente, naturalmente seria preciso estabelecer algumas diretrizes que orientassem o trabalho analítico. Comentarei, no próximo tópico, sobre um roteiro que foi elaborado com essa finalidade.

Em relação à triangulação através do confronto de diferentes análises, alguns autores afirmam que a utilização de analistas independentes é um meio de se verificar a possibilidade destes fazerem observações similares e chegarem a conclusões semelhantes a partir dos mesmos dados (PHELPS et al, 1993, p. 177). Outros reforçam a mesma idéia, explicando que, se você detecta um certo construto (no caso desse estudo, competência) em um conjunto de dados, você pode checar sua validade pedindo que outro pesquisador revise os dados independentemente e veja que construtos ele detecta (BORG and GALL, 2003, p.464). Desse

modo, a professora convidada (a “Analista 2”) pode ser considerada uma observadora ou analista independente pelo fato de não ter interesse pessoal nos resultados do estudo.

Só foram abordados no capítulo 4 os enunciados que tiveram sua validade comprovada através da triangulação, ou seja, os que foram registrados pelos dois analistas e que se enquadravam em um dos seguintes grupos: a) Enunciados de competência idênticos registrados pelos analistas numa mesma aula, e b) Enunciados de competências semelhantes registrados pelos analistas. Os enunciados do primeiro grupo tiveram sua validade comprovada porque integravam a lista-guia – por isso, são idênticos – e, além disso, foram registrados basicamente nos mesmos eventos, dentro das mesmas aulas. Os enunciados do segundo grupo foram validados pela triangulação porque são, em sua maioria¹⁰, criados pelos analistas para descrever competências observadas. Ou seja, esse grupo sempre envolve enunciados semelhantes que foram criados pelos analistas e que, obviamente, não faziam parte das listas-guia que orientaram a análise. Isso certamente confere validade a esses enunciados.

2.3.3) Roteiro para análise das gravações

Foi estabelecido um roteiro para a análise de cada uma das três aulas gravadas. Primeiramente, cada gravação foi dividida em períodos de aproximadamente cinco minutos, procurando estabelecer marcos que facilitassem o trabalho de análise. Quando não havia eventos significativos como, por exemplo, um momento em que a professora saísse da sala e deixasse os alunos assistindo a um filme, o roteiro já indicava que não era preciso assistir a esse trecho da gravação. Havia uma folha inteira para se registrar os dados relativos a cada um dos períodos do roteiro. O princípio e o término de cada período de gravação a ser analisado eram indicados no início de cada folha do roteiro.

¹⁰ Ver capítulo 4: tópicos 4.1.3 e 4.1.4 de S1 e tópico 4.2.4 de S2

Os passos da análise de gravações estabelecidos foram os seguintes:

- 1) Assistir à gravação, na íntegra, da aula a ser analisada;
- 2) Antes de começar a assistir a cada trecho da gravação (de aproximadamente 5 minutos), os analistas deveriam ler novamente a lista-guia da professora que estivesse sendo observada. As competências seriam registradas com o código E.C. (Enunciado de Competência) e o seu respectivo número na lista. Por exemplo: E.C. 4 – Enunciado de competência nº 4 da lista-guia;
- 3) Deveriam ser procurados traços das competências presentes na lista-guia. Ao final do trecho assistido ou mesmo durante o trecho, o analista deveria registrar o enunciado de competência (E.C.) do qual tivesse identificado pelo menos algum traço significativo;
- 4) Os analistas registrariam, no máximo, 3 (três) competências por trecho analisado, dando preferência àquelas que considerassem mais importantes e utilizadas naquele trecho;
- 5) Caso identificasse uma competência não presente na lista e que considerasse importante, o analista poderia criar um enunciado para essa competência. O código a ser usado seria E.C.C. (Enunciado de Competência Criado). Também deveria ser atribuído um número a esse enunciado. Por exemplo: E.C.C.2 (enunciado de competência criado nº 2 de uma determinada aula).
- 6) Em seguida, deveria ser descrito o evento relacionado a cada enunciado de competência registrado. Também se utilizou a sigla “D.E” para “descrição de evento”. Por exemplo: D.E.3 (Descrição de Evento nº 3 de uma aula);
- 7) Quando julgasse necessário, o analista faria comentários sobre um evento no sentido de justificar ou esclarecer a relação deste com uma competência registrada. Os comentários também seriam registrados através da sigla “C”. Por exemplo: C.6 (Comentário nº 6 de uma aula);

Por último, em relação aos limites dessa pesquisa, é preciso esclarecer que ela focou apenas pontos bem definidos a respeito do tema, procurando indícios que permitissem responder às questões previamente discriminadas. Não pretendi elaborar definições para o termo competência, pois, como a revisão bibliográfica comprovou, já existem inúmeras que, inclusive, tornam o tema extremamente controverso. O trabalho também não pretendeu responder de forma definitiva ou genérica quais as competências prioritárias para o ensino de música ou como os professores de Música têm desenvolvido tais competências em Salvador.

Também seria uma grande pretensão procurar definir e apontar precisamente quais as competências ou os recursos cognitivos evidenciados pelo discurso e pela prática das professoras investigadas no presente estudo. A análise dos casos procurou apenas identificar traços de recursos cognitivos, de modo a descrever sucintamente algumas das competências mais importantes e utilizadas no contexto.

Em suma, o estudo realizado visou conhecer a concepção das professoras investigadas, levando-as a refletirem sobre suas próprias representações e sobre o referencial de Perrenoud, de modo que se chegasse a listas (ou pequenos referenciais) que pudessem apontar quais as competências mais importantes e utilizadas em cada caso e que, ao mesmo tempo, servissem para analisar a prática de cada uma dessas professoras.

NOTAS

ⁱ (...) case studies typically involve investigation of a phenomenon for which the boundaries between the phenomenon and its context are not clearly evident (apud BORG and GALL, 2003, p. 438).

ⁱⁱ In a case study whose purpose is description, the researcher attempts to depict a phenomenon and conceptualize it. The depiction can focus on various phenomena, such as: the meanings that the research participants ascribe to their life and environment, contextual factors that influence their life, a series of events and their possible outcomes, and the new or unusual in society (BORG and GALL, 2003, p. 439).

ⁱⁱⁱ Podemos ver la recogida de datos, en sí misma, como una forma primitiva de análisis, puesto que representa algún tipo de elaboración sobre la realidad. El investigador, al recoger datos, interacciona con la realidad, conceptualizando la información y determinando una forma de expresarla y conservarla. (...) El análisis está presente cuando el investigador recoge datos, por ejemplo, em forma de notas de campo. Junto a éstas suelen aparecer juicios, opiniones, sospechas, dudas, reflexiones, interpretaciones que el investigador añade a la mera información descriptiva sobre lo que ocurre en el campo de estudio (GÓMEZ et al, 1996, p. 203).

^{iv} A segment is a section of the text that contains one item of information and that is comprehensible even if read outside the context in which it is embedded (BORG and GALL, 2003, p. 453).

^v Una cuestión importante em la categorización de los datos es establecer las categorías a emplear. Estas pueden estar predefinidas por el analista, o por lo contrario, pueden surgir a medida que se analizam los datos. Cuando las categorías utilizadas em un estudio se establecen a priori, las fuentes habituales son el marco teórico y conceptual de la investigación, las hipótesis que la guían, las categorías ya usadas em estudios de otros investigadores o incluso los propios instrumentos de investigación empleados. Por ejemplo, las cuestiones incluidas em cuestionarios o guiones de entrevista pueden ser tomadas como fuente de categorías útiles para reducir los datos (GÓMES et al, 1996, p. 209-210).

^{vi} It is the process of using multiple data-collection , data sources, analysts, or theories to check the validity of case study findings (BORG and GALL, 2003, p. 464).

3) FATORES QUE MAIS INFLUENCIAM O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NOS CASOS EM ESTUDO

3.1) Considerações iniciais

Os “fatores” aqui considerados podem ser definidos como quaisquer experiências formadoras (individuais, organizacionais, culturais, etc.) que contribuam para a construção de competências (PAQUAY et al, 2001, p. 15). O objetivo principal da análise das entrevistas foi reconhecer quais os fatores que mais influenciam o desenvolvimento de competências tidas como mais importantes e utilizadas pelas professoras, propiciando inclusive uma classificação desses fatores em cada uma delas – S1, S2 e S3. Assim, não darei muita ênfase às competências, pois o foco central do presente capítulo são os fatores. Apenas relatarei de forma sucinta quais as competências relacionadas a cada fator analisado.

Para dar fluência ao texto, escolhi utilizar, sempre que possível e necessário, formas resumidas dos enunciados de competências. Um exemplo disso é o enunciado “*Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e a possibilidade dos alunos, formando grupos em que todos participem das atividades do modo mais efetivo possível*”¹, do qual transcrevi, nos comentários, apenas a parte em itálico. Também é importante destacar que as listas de competências que orientaram os roteiros das entrevistas foram as mesmas que serviram como guia no processo de análise das gravações – as listas-guia.

Pode-se considerar a segmentação do texto de cada entrevista como o início do processo de análise. Todas as transcrições foram divididas em segmentos de modo a facilitar o processo analítico. Foram reconhecidos e separados todos os trechos em que as professoras se referiam diretamente a cada fator citado e, além disso, foram identificados trechos onde se

¹ Os enunciados de competência sempre aparecem entre aspas.

tratasse de outros aspectos de interesse, que estivessem de alguma forma relacionados aos fatores.

O passo seguinte foi a análise da relação entre fatores citados e competências. Tendo reunido todos os segmentos relativos a cada fator, procurei constatar, em cada segmento, se os fatores mencionados pelas professoras estavam, em pelo menos algum aspecto, relacionados às competências em questão. Geralmente, somente os fatores em que se configurou algum tipo de relação com as competências é que foram incluídos no presente capítulo. Alguns fatores, porém, foram mantidos por apresentarem algum aspecto importante, mesmo não tendo percebido nenhuma influência do fator sobre a competência tratada no trecho. O exemplo mais expressivo disso encontra-se na professora S2. O fator “prática docente no Município”² foi mantido porque, além de ter sido muito citado, procurei realçar o aspecto da dificuldade da professora em abordar a influência da prática docente sobre a sua própria prática. Isso é comentado em detalhe mais adiante, nas considerações gerais sobre “prática docente” (item 3.1.2) e no próprio item 3.3.2.

Também apresento exemplos de fatores que foram desconsiderados, que não foram computados na classificação por não se relacionarem às competências em questão. Na entrevista de S3, por exemplo, o fator “troca de experiências com professores” não foi considerado influente sobre a competência de “desenvolver e explorar a criatividade” porque, em sua fala, a professora só fez referência ao fato de perguntar aos colegas, professores de Música do Município, sobre “ritmo”³, “som” e “qual música” estariam trabalhando. A professora até relatou uma situação de troca de experiências – ela colocou que os colegas também lhe perguntavam sobre as mesmas coisas – mas qual a relação dessa troca de informações básicas com o desenvolvimento da criatividade dos alunos? De fato, não houve conexão entre fator e competência. Outro exemplo. Na entrevista de S2, o fator “prática

² Os fatores aparecem sempre entre aspas.

³ Palavras ou expressões utilizadas pelas professoras aparecem sempre entre aspas.

docente em outros contextos” não foi considerado influente sobre a competência de “adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino”, pois a professora não falou a respeito de como o ensino na escola de música citada a ajudou a perceber qualquer tipo de objetivo, nem num momento determinado de um curso, nem muito menos de forma longitudinal. Ressalto que a professora S1 foi a única de quem não se considerou nenhum fator desconectado das competências relacionadas a cada questão.

Tendo definido quais os fatores que realmente se relacionavam às competências ou que, pelo menos, apresentassem algum aspecto de interesse, coloquei-os em três tabelas, uma para cada professora. Essas tabelas dão uma visão mais geral da relação entre competências e fatores a elas relacionados e encontram-se em anexo (Anexo G). Também foram criadas tabelas com a classificação dos fatores que mais influenciam no desenvolvimento de competências de cada professora. Essas tabelas aparecem no início dos tópicos relativos a cada professora. No final do capítulo, encontra-se uma outra tabela, com a classificação geral dos fatores que mais influenciam o desenvolvimento de competências das três professoras.

Foram detectadas categorias a partir da análise dos comentários das professoras sobre cada fator levantado. Tais categorias englobam comentários somente sobre os fatores incluídos na classificação de cada professora, ou seja, aqueles mencionados duas ou mais vezes pela mesma professora, pois os que foram citados uma única vez são, normalmente, muito particulares da experiência de cada professora. S2, por exemplo, relatou a influência de fatores como “prática de regência”, “condução de reuniões de umbanda” e “direção de grupos musicais”. Apesar de serem importantes para a formação dessa professora, tais fatores não foram comentados porque o objetivo da análise foi o de levantar pistas sobre a influência de fatores razoavelmente compartilhados por elas: citados por pelo menos duas delas⁴.

⁴ O único fator que só aparece em um caso é “Educação familiar”, em S3. Esse fator foi citado em relação a duas competências.

Alguns fatores carecem de considerações gerais, pois julguei, preliminarmente, que fossem essenciais para a formação das professoras e que, desse modo, deveriam aparecer com maior frequência nas entrevistas. Em outras palavras, formulei uma hipótese de que esses fatores estariam entre os mais importantes, o que ao longo do processo foi confirmado. A seguir, apresento alguns esclarecimentos sobre esses fatores.

3.1.1) Fator “graduação em música”

Desde o início da revisão bibliográfica e do planejamento dessa pesquisa, esse fator foi reconhecido como muito importante. A primeira razão para isso é óbvia e está ligada ao fato de que a graduação, mais especificamente a licenciatura, é um requisito obrigatório e propicia (ou pelo menos deveria propiciar) um contato intenso com a prática de ensino, inclusive através do estágio supervisionado. Outro motivo para se assumir que esse fator é muito relevante é que ele se relaciona fortemente a outro, que poderia ser considerado seu sub-fator: “Influência de professores”. Observando os mestres em ação, os professores em formação talvez estejam aprendendo mais que em qualquer outro momento. A expectativa em relação ao fator foi confirmada e a “graduação em Música” foi apontada como a maior influência sobre a formação das competências das três professoras.

3.1.2) Fator “prática docente”

Esse fator foi considerado, antes mesmo da coleta de dados, como de especial relevância para o estudo a ser promovido, pois assumi que o contato com a realidade idiossincrática das escolas municipais talvez fosse a influência mais decisiva para que as professoras se adaptassem a esse mesmo contexto. Colocado de outra maneira: esperava-se

que as professoras estabelecessem uma relação muito forte entre o que elas aprenderam a fazer na prática, enquanto professoras de Música do Município, e suas competências.

Um dos motivos para que se fizesse essa conjectura é apresentado por Charlier. Ela faz uma observação muito pertinente sobre a maneira como o professor aprende com a sua própria prática:

Em seu local de trabalho, o professor aprende na prática. Alguns momentos nesse mecanismo podem ser identificados:

- o profissional emite uma resposta rotineira a um conjunto de indícios percebidos em uma situação;
- ele se surpreende com as conseqüências de sua ação; estas diferem do que foi imaginado;
- ele reflete sobre esse acontecimento e experimenta uma nova ação para resolver o problema;
- se esta tem êxito, ele a memoriza (2001, p.92).

Era exatamente o discurso a respeito de como as professoras passaram por alguns desses “momentos” desse “mecanismo” que eu esperava registrar: reflexão sobre o quê e como se faz, experimentação de novas ações para resolver problemas e memorização (e conseqüente exposição verbal) das ações implementadas para melhorar o desempenho em alguma competência. Mas isso não foi o que ocorreu em boa parte das vezes. S1 foi a única que conseguiu estabelecer, de forma razoavelmente consistente, alguma relação entre o fator “prática docente” e todas as competências a ele relacionadas. S2 conseguiu apenas em parte e S3 não conseguiu em momento nenhum. É razoável admitir que as professoras, pela dificuldade de argumentação apresentada – principalmente S2 e S3 – não tenham costume de refletir sobre a influência da prática sobre a sua própria prática ou, pelo menos, de discorrer a respeito disso. É certo que nem todos têm facilidade de se expressar verbalmente, o que também foi levado em conta ao se analisar as falas de cada professora.

De qualquer modo, refletir e expressar-se verbalmente sobre a própria prática deveria ser um exercício corriqueiro de todo professor, considerando a formação como um processo que “parte da prática” e “faz refletir sobre a prática”(ALTET, 2001, p. 32). Esse exercício, ao mesmo tempo em que é fundamental também exige muita perspicácia, pois:

A prática não é espontaneamente didática. Para ser formadora, ela deve ser teorizada. A formação é concebida (num programa citado pela autora) de forma a ajudar o professor a realizar esse distanciamento necessário à construção de novos saberes e suas utilizações na classe (CHARLIER, 2001, p. 94).

Mesmo apesar de toda dificuldade das professoras em expressarem a influência desse fator sobre as suas competências, ele aparece em segundo lugar na classificação geral.

3.1.3) Fator “personalidade”

Esse fator foi incluído entre as sugestões⁵ apresentadas às professoras para a entrevista pelo fato de já se ter constatado, através de pesquisas, que: “As qualidades pessoais de um professor são, muitas vezes, mais importantes que todas as competências aqui listadas (num levantamento feito pelo autor), no que diz respeito ao sucesso no ensino”. (TAEBEL, 1992, p. 313, tradução minha).

As três professoras estudadas relacionaram o desenvolvimento de pelo menos duas de suas competências ao fator “personalidade”, que acabou em terceiro lugar na classificação geral. A análise do fator “personalidade” visou apenas reconhecer características pessoais que, de acordo com o entendimento das próprias professoras, sem preocupação de estabelecer vínculo com qualquer teoria da personalidade, fossem influentes sobre a sua formação. Utilizo apenas uma definição⁶ bastante genérica como base para a análise dos trechos em que as professoras citam a personalidade como influente.

3.1.4) Para quê investigar fatores influentes nas competências?

⁵ Lembro que, antes das entrevistas, foi apresentada às professoras uma lista de fatores a título de sugestão.

⁶ Personalidade - Organização constituída por todas as características cognitivas, afetivas, volitivas e físicas de um indivíduo (Dicionário Aurélio Eletrônico).

Dentre outras justificativas que poderiam ser apresentadas para essa questão, a mais relevante é que os fatores podem ajudar a descobrir estratégias de formação mais adequadas para a realidade pesquisada. Doze pesquisadores da área de educação que se reuniram em um simpósio da rede internacional de Recherche en Éducation et en Formation (REF) reconheceram um traço comum entre seus trabalhos de pesquisa:

De maneira mais genérica, desejamos saber que fatores (individuais, organizacionais, culturais, etc.) influenciam a construção das competências profissionais”. No conjunto de fatores que determina o desenvolvimento de tais competências, quais são aqueles sobre os quais se pode agir, estruturando programas de estudos e atividades de formação? (PAQUAY et al, 2001, p. 15)

Diante disso, depreende-se a relevância do estudo dos fatores que influem no desenvolvimento de competências. A identificação de fatores “sobre os quais se pode agir” permite tanto a escolha ou construção de estratégias formativas como também a organização de todo um programa de formação para professores. No momento atual, em que a legislação educacional brasileira determina “a competência como concepção nuclear na orientação do curso” (MEC, 2002) e as próprias demandas da sociedade estão a exigir docentes cada vez mais ecléticos, é mister que se busque investir mais seriamente na formação de professores. No capítulo final, serão discutidas em detalhe algumas questões relativas aos fatores e como o estudo deles pode nortear programas de formação orientados por competências.

Na seqüência, apresento os fatores considerados influentes sobre a formação de competências das professoras investigadas e as respectivas categorias encontradas dentro de cada fator.

3.2) Fatores que mais influenciam o desenvolvimento de competências – Professora S1

A tabela 1 sintetiza quais foram os fatores classificados como mais influentes na formação de competências no caso S1.

Tabela 1: Classificação dos fatores que mais influenciam o desenvolvimento de competências – Professora S1

CLASSIFICAÇÃO	FATORES	QUANTIDADE DE COMPETÊNCIAS EM QUE FORAM CITADOS
1º LUGAR	- Graduação em Música	Seis competências
2º LUGAR	- Troca de experiências com professores - Influência de professores - Prática docente no Município	Cinco competências
3º LUGAR	- Prática como musicoterapeuta - Graduação em Musicoterapia - Personalidade - Participação em grupos musicais	Duas competências

Pode-se visualizar, nessa tabela, que os fatores colocados em primeiro e segundo lugar aparecem quase todos empatados, com uma frequência muito alta em relação aos que aparecem em terceiro lugar. Isso demonstra que a professora S1 atribuiu um peso bastante significativo e mais ou menos igual para todos aqueles fatores. Outro dado importante é que três dos fatores que se esperava encontrar com mais frequência estão dentre esses (“graduação em Música”, “prática docente” e “influência de professores”).

3.2.1) Fator – Graduação em Música

Esse é o fator mais citado como influente sobre as competências da professora. Foram encontradas duas categorias dentro dos comentários sobre a influência da graduação.

3.2.1.1) Disciplinas que auxiliaram no desenvolvimento de competências

Nessa categoria, encontram-se trechos em que a professora faz menção de disciplinas da graduação que contribuíram para o desenvolvimento de três de suas competências. As disciplinas citadas foram Didática e Iniciação Musical I e II.

Em relação à Didática, S1 coloca que a disciplina a ajudou a pensar sobre “traçar caminhos”, “melhorar o que está deficiente”, “o que é preciso fazer para atingir tal objetivo” - todas expressões bastante coerentes com a competência a que se relaciona: Determinar metas e um caminho a ser percorrido para seu alcance.

Falando a respeito de como as disciplinas Iniciação Musical I e II influenciaram a competência de “trabalhar a partir das representações dos alunos”, a professora enfatiza que aprendeu a considerar o “grande material”, o “manancial” que os alunos já trazem consigo e que, muitas vezes, “o caminho, quem decide é o aluno”. Ou seja, conteúdo e método devem ser definidos em função da bagagem que os alunos já têm e trazem para a sala de aula.

A outra competência influenciada pelas disciplinas de Iniciação Musical é “fornecer atividades musicais prazerosas”. A professora comenta que aprendeu sobre a necessidade de proporcionar atividades musicais prazerosas a partir de exemplos apresentados pelos professores dessas disciplinas. Esses exemplos mostravam basicamente que “se uma coisa lhe dá prazer você quer fazer aquilo, se não lhe dá prazer você não quer fazer isso”.

3.2.1.2) Comentários genéricos – a graduação como fator importante, um suporte

Nessa categoria, foram identificados trechos em que a professora comenta de forma genérica sobre a graduação como “suporte”, uma base “muito importante”.

Quanto à competência de “conhecer os conteúdos de Música e sua tradução em objetivos de aprendizagem”, a professora diz que considera a graduação como o fator “mais importante” dos três citados por ela. Ela não aprofunda o comentário, mas, pela natureza da própria competência em foco, a afirmação é coerente, principalmente por conta do aspecto “conhecer os conteúdos de Música”: a graduação é certamente o fator que mais pode influenciar no sentido de se adquirir conteúdos musicais.

Referindo-se a outras duas competências, S1 declara que a graduação é um “suporte”, que a influencia no momento de planejar as aulas (Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas) e de refletir sobre o que aprendeu e o que faz (Estabelecer laços com teorias subjacentes às atividades de aprendizagem). A respeito dessa última competência, comentarei melhor no item 3.2.6.

3.2.2) *Fator – Troca de experiências com professores*

É um dos fatores citados em cinco competências, ou seja, 2º colocado na classificação. Esse fator diz respeito aos casos em que se relata o compartilhamento de experiências com outros docentes, ou seja, colegas de ofício, sejam professores de Música ou de outras disciplinas. Dos segmentos da entrevista, emergiram duas categorias.

3.2.2.1) *As reuniões de Atividade Complementar*

Essas reuniões, chamadas pelas três professoras de “A.C”, costumam ser realizadas semanalmente e servem, segundo a própria professora S1, para que cada professor conheça os conteúdos que serão trabalhados pelos outros, além do seu próprio conteúdo, para poder trabalhar de maneira interdisciplinar, que é “a grande meta da educação no Município”. Esse comentário é bastante coerente, considerando que está situado no contexto da competência “conhecer os conteúdos de Música e sua tradução em objetivos de aprendizagem”.

Outra finalidade dessas reuniões, nas palavras da própria professora, é “ver em que seqüência as coisas (conteúdos) vão acontecer” e definir “de que maneira vai se trabalhar isso”. Esse comentário foi feito em relação à competência “Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas”. Em outro trecho, ela declara que as reuniões de “A.C.” foram importantes para que ela aprendesse sobre a realidade das escolas municipais. Esse é um caso

em que o fator e a competência se superpõem: quem troca experiências com outros professores (fator) está, concomitantemente, enfrentando e analisando em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais (competência).

3.2.2.2) Trabalho em conjunto com um professor de Teatro

Não por acaso, essa categoria reúne segmentos relacionados a duas competências semelhantes. S1 relata como observou características peculiares de um colega, professor de Teatro, com quem trabalhou numa escola municipal. Ela atribui à observação desse professor o desenvolvimento de duas competências dela, respectivamente ligadas à consideração dos conhecimentos prévios dos alunos (Trabalhar a partir das representações dos alunos), e ao acolhimento das sugestões dos alunos (Permitir que o aluno dê sugestões para o desenvolvimento do programa). São apresentados outros dados relacionados a esse tópico no item “3.2.4.2”.

3.2.3) *Fator – Influência de professores*

É outro fator classificado em 2º lugar, com citações em cinco competências. É importante lembrar que, apesar da semelhança, esse fator apresenta uma diferença crucial em relação ao tratado anteriormente (troca de experiências com professores). Enquanto “troca de experiências” pressupõe o compartilhamento com outros professores que já são colegas, “influência de professores” estabelece uma relação de aprendizado, marcada pela observação de algum professor que serviu como modelo, seja na formação básica, na graduação ou em outros cursos. Foram encontradas duas categorias.

3.2.3.1) Influência de professores da educação básica

Nessa categoria, o fator foi associado a duas competências. Quanto a “instigar a curiosidade de todos para estimulá-los à pesquisa e a novas descobertas”, a professora coloca seus professores da educação básica como modelos para ela. São usadas expressões como: “excelentes professores”, os quais “não queriam que nós fôssemos repetidores”, “queriam que a gente pensasse”, “estimulavam isso na gente”.

Em outro momento, a professora lembra do exemplo específico de um professor de Português, percebendo a influência deste sobre a competência de “permitir que o aluno dê sugestões no desenvolvimento do programa”. Ela conta como esse professor costumava propor vários livros para leitura dentre os quais cada aluno poderia escolher o que mais lhe agradava. S1 infere que essa foi uma importante influência sobre a sua forma de enxergar o programa como algo sempre aberto, sujeito à mudança.

3.2.3.2) Influência de professores da graduação em Música

A influência de uma professora de Percepção Musical é citada em relação a três competências. Quanto a “propiciar a oportunidade de vivenciar aspectos musicais da própria cultura e de outras”, essa professora utilizava a estratégia de “comparar músicas de culturas distintas” e, nesse sentido, “fazia uma apreciação musical fantástica”, promovendo a descoberta de elementos musicais similares entre as diferentes culturas.

Tratando-se de “conhecer os conteúdos de Música e sua tradução em objetivos de aprendizagem”, a professora de Percepção é um exemplo “porque conhece” e, por isso, pode seguir diferentes caminhos para conseguir os objetivos traçados. S1 conclui que é preciso traçar um caminho, “mas se aquele caminho não deu certo, a gente tem que ter o conhecimento também pra desviar e procurar outros caminhos sempre pra atingir aquele objetivo”.

Finalmente, a professora de Percepção é um modelo de como se deve “observar as dificuldades de cada um e criar meios para ajudá-lo a transpor”. Nesse sentido, S1 relata com bom humor que “se bobeasse, a professora plantava até bananeira” para ajudar algum aluno em dificuldade.

3.2.4) Fator – Prática docente no Município

É o terceiro e último fator citado em cinco competências, classificado em 2º lugar. Como já se explicou, esse é um fator *sui generis*, que exige maior capacidade de reflexão das professoras sobre a sua realidade.

A professora consegue comentar de forma concisa a respeito da influência do fator, ou seja, como a sua prática propiciou uma reflexão e mudança em sua ação. Ela fala da relação do fator com cinco competências, sendo que quatro destas são identificadas, pela própria professora, como semelhantes. Essa semelhança é reconhecida em função de um traço comum, algo a respeito de que a professora comenta em todas essas competências e que pode ser classificado como um princípio – considerar a realidade e o gosto dos alunos. A única competência que não envolve essa questão é “enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais”. Desse modo, foram destacadas duas categorias.

3.2.4.1) A prática docente – aprendizado de um princípio

Nos segmentos pertencentes a essa categoria, estão presentes comentários sobre quatro competências. Existe um traço comum entre todas, um princípio que a professora adotou, pelo menos em parte, devido à observação e reflexão sobre a sua prática docente – partir da realidade e do gosto dos alunos. Esse princípio é explicitado através de expressões como:

“partir do que eles gostam”, “partir da realidade deles”, no trecho em que comenta sobre a competência “propiciar a oportunidade de vivenciar aspectos musicais da própria cultura e de outras”; ela fala em “partir da realidade deles pra poder tentar trazê-los, ... como se estivesse seduzindo-os”, no momento em que trata da competência “trabalhar a partir das representações dos alunos”. Ainda são colocadas expressões similares quando a professora discorre sobre como sua prática a influenciou na maneira de “permitir que o aluno dê sugestões para o desenvolvimento do programa” e “fornecer atividades musicais prazerosas”. Uma constatação decisiva, nítido exemplo de como a própria prática da professora a influenciou, é feita quando ela justifica:

Tem que ser muito por aí (de acordo com a realidade e gosto do aluno) porque senão a gente não consegue. Ele contesta, ele embarreira, ele não quer e aí começa a tumultuar mesmo pra que a coisa não aconteça, se ele sente que está sendo uma coisa imposta pra ele.

3.2.4.2) Forte associação entre “prática docente” e “troca de experiências”

Os comentários presentes nessa categoria são referentes ao desenvolvimento da competência “enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais”. Aqui, há uma associação muito forte entre os dois fatores citados. A professora discorre sobre uma espécie de processo dialético: ela desenvolveu a competência ora pela interação com o professor de Teatro, ora pelo enfrentamento de sua própria realidade. Discorrendo sobre o trabalho em conjunto com outros professores, ela coloca:

E a gente tinha um planejamento que era justamente trabalhar o Teatro, assim, fazer musicais, como se fossem musicais. Então, assim, teria o professor de Música, o professor de Teatro e o professor de Artes Plásticas porque precisa de um cenário, não é? Então, a gente sempre estava assim sentando, se reunindo, conversando muito sobre essas coisas.

Em seguida, ela relaciona os fatores entre si – de um lado, o confronto com as dificuldades encontradas em sua própria prática e, de outro lado, as observações e reflexões a partir da troca de experiências com o professor de Teatro:

E aí, justamente, foi que eu comecei a me dar conta da realidade dessas crianças do Município, que eu não conhecia... toda carência dessas crianças. Esse professor de Teatro já fazia trabalho em comunidade há muito tempo. E, aí, foi que eu comecei a me

dar conta de uma série de coisas: “Pôxa, não vai dar pra trabalhar música da maneira que eu aprendi na Universidade.

Ainda que a professora não tenha discorrido muito claramente sobre a questão, é como se ela atribuísse o desenvolvimento da competência discutida ao ciclo reflexão-ação-reflexão, como o próprio enunciado sugere – enfrentar (agir) e analisar (refletir).

3.2.5) *Fator – Prática como musicoterapeuta*

É o primeiro dos quatro fatores citados em duas competências e, portanto, em 3º lugar na classificação. Do material relativo a esse fator, emerge somente uma categoria: Transposição de dispositivos terapêuticos para a sala de aula.

A professora percebe como, em relação a duas competências, recorreu a procedimentos típicos do ofício terapêutico para lidar com situações de sala de aula. Quanto a “administrar crises e conflitos interpessoais”, S1 relata, de forma genérica, que aprendeu a administrar conflitos em grupos através da experiência em Musicoterapia e transpõe isso para a sala de aula. Já no que se refere a “instituir um conselho de alunos e negociar com eles regras e contratos”, a professora detalha melhor como recebeu influência do fator:

Então, eu aprendi que a primeira regra é estabelecer um contrato, um contrato verbal, não é? E aí esse contrato tem a ver com o horário, com o dia, com comportamento do paciente, relação. Eu trabalhei com dependente químico, então tinha muito... esse contato era fundamental pra que eu conseguisse desenvolver esse trabalho.

Nos dois segmentos seguintes, ela continua falando sobre como estabelece contrato com a turma, dando um exemplo: ela combina com os alunos que dará três aulas “sérias” e a última aula do mês (normalmente são quatro aulas por mês) fica reservada para ouvir qualquer tipo de música que eles queiram, desde que eles se comportem razoavelmente bem nas aulas “sérias”. Ou seja, ela transpõe uma prática que aprendeu em Musicoterapia, usada com pacientes para a relação com seus alunos. É bem verdade que o estabelecimento de contratos é amplamente usado no ambiente escolar e que o exemplo de contrato dado pela

professora é, no mínimo, questionável: se existem aulas “sérias”, qual o outro tipo de aula que a professora ministra? No entanto, o que importa destacar é que ela realmente estabelece uma relação entre sua prática como musicoterapeuta e as competências em questão.

3.2.6) *Fator – Graduação em Musicoterapia*

É o primeiro dos três fatores citados em duas competências, ou seja, em 4º lugar. Dois fatos curiosos se destacam nesse fator: 1) Diferentemente do fator “graduação em Música”, não foi feita nenhuma referência a disciplinas específicas influenciando a formação de competências e 2) Nas duas competências em que aparece, o fator foi citado como suporte juntamente com a “graduação em Música”. Diante disso, foram encontradas duas categorias.

3.2.6.1) A graduação em Musicoterapia recebe mais destaque que a graduação em Música

Nessa categoria, foi computado um trecho referente à competência “estabelecer laços com teorias subjacentes às atividades de aprendizagem”. A professora atribui às graduações, principalmente em Musicoterapia, a base que lhe permite agir com conhecimento de causa em suas atividades como musicoterapeuta. A respeito disso, já foi bastante comentado no tópico anterior (3.2.5).

3.2.6.2) A graduação em Música recebe mais destaque que a graduação em Musicoterapia

Justificando a menção do fator em relação à competência “determinar metas e um caminho a ser percorrido para seu alcance”, a professora coloca que as graduações lhe serviram de suporte, mas “principalmente graduação em Música”. Ela aponta, como já foi explicado no fator “graduação em Música”, a disciplina Didática como a que mais lhe ajudou nesse sentido.

3.2.7) Fator – Personalidade

É outro fator citado em duas competências. Em relação a ele só foi identificada uma categoria: influência de qualidades inatas.

Características cognitivas, afetivas, volitivas e físicas de alguém certamente têm um peso considerável na maneira como alguém desenvolverá suas atividades, decidindo inclusive se essa pessoa terá sucesso ou não. Sem entrar no mérito dos tipos de características da personalidade abordados por S1 em seu discurso, destaco apenas que a professora reconhece certas qualidades inatas que a levam a desenvolver duas de suas competências. São colocadas expressões como: “eu, como pessoa, não consigo trabalhar num lugar onde estejam acontecendo esses conflitos”, em relação a “administrar crises e conflitos interpessoais” e “eu sou uma pessoa muito assim. Eu procuro... observar”, ao abordar a competência de “observar as dificuldades de cada um e criar meios para ajudá-los a transpor”.

3.2.8) Fator – Participação em grupos musicais

É o último fator citado em duas competências e, conseqüentemente, o último da classificação da professora S1. Somente uma categoria foi identificada: A eficácia da experiência de aprendizagem prazerosa.

O aspecto marcante nesse fator é a percepção da professora de que as experiências musicais dos alunos devem ser tão prazerosas quanto as que ela teve ou tem em grupos musicais – corais. Quanto a “propiciar a oportunidade de vivenciar aspectos musicais da própria cultura e de outras”, S1 explica que procura oferecer aos alunos muita riqueza ou variedade musical porque também gosta de repertórios variados quando canta em coral. Expondo a influência do fator sobre a competência de “fornecer atividades musicais

prazerosas”, a professora afirma que sempre cantou em coral “por prazer” e que, assim, a probabilidade de apreender alguma coisa é muito maior do que quando se aprende “mecanicamente” ou “por obrigação”.

3.3) Fatores que mais influenciam o desenvolvimento de competências – Professora S2

A tabela 2 apresenta os fatores classificados como mais influentes na formação de competências no caso S2.

Tabela 2: Classificação dos fatores que mais influenciam o desenvolvimento de competências – Professora S2

CLASSIFICAÇÃO	FATORES	QUANTIDADE DE COMPETÊNCIAS EM QUE FORAM CITADOS
1º LUGAR	- Graduação em Música	Cinco competências
2º LUGAR	- Prática docente no Município	Quatro competências
3º LUGAR	- Prática docente em outros contextos - Formação no Nível Médio	Três competências
4º LUGAR	- Cursos de atualização - Influência de professores - Personalidade - Participação em grupos musicais	Duas competências

A tabela mostra como os fatores apontados por S2 aparecem bem distribuídos, começando com a frequência “cinco competências” e decrescendo até “duas competências”. Dois dos fatores que se esperava encontrar com maior frequência aparecem nos dois primeiros lugares (“graduação em Música” e “prática docente”, que em S2 se divide em duas categorias – “no Município” e “em outros contextos”).

3.3.1) Fator – Graduação em Música

Este fator foi citado em cinco competências, ocupando o primeiro lugar na classificação. Diferentemente de S1, praticamente não houve referência a disciplinas do curso de graduação. Foram identificadas três categorias.

3.3.1.1) O desenvolvimento de habilidade rítmica

Como se discutiu no capítulo de revisão bibliográfica, habilidades não são o mesmo que competências, mas são intrínsecas às competências, são componentes delas. Nessa categoria, a professora aponta a graduação como espaço onde ela pôde desenvolver, aprimorar suas habilidades rítmicas. Essa categoria relaciona-se somente à competência de “desenvolver o controle motor através de trabalhos rítmicos”. Primeiramente, a professora coloca o caso específico das aulas de prática instrumental, onde era necessário tocar no “tempo certo”. Depois, S2 comenta sobre uma pesquisa e uma oficina, realizadas em parceria com colegas da graduação, onde se trabalharam ritmos e técnicas para tocar instrumentos de percussão. Em resumo, a professora enfatiza que é preciso ter ritmo, habilidade rítmica para fazer música porque “se a música não tiver ritmo, não é música. E se você não tiver uma coordenação motora, você nunca vai ter esse ritmo”. A idéia implícita, possivelmente, é de que é preciso ter uma habilidade para poder transmiti-la. Na transmissão da habilidade é que estaria uma competência, de fato. Mas a professora não chega a fazer referência direta a esse aspecto do ensino, do desenvolvimento do controle motor através de trabalhos rítmicos.

3.3.1.2) O acompanhamento individual e contínuo dos alunos

As competências relacionadas a essa categoria são consideradas semelhantes pela própria professora. São elas: “Observar e avaliar os alunos de acordo com uma abordagem formativa” e “fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão”. Em se tratando da primeira competência, ela afirma que a graduação lhe ensinou que era preciso

“trabalhar cada um mesmo, pra que o conjunto fosse possível”, referindo-se ao fato de que, quando se prepara uma música em grupo, é preciso trabalhar primeiro com cada indivíduo para depois pensar no grupo como um todo. Em outras palavras, é necessário que cada um tenha suas dúvidas e problemas sanados para que o grupo possa apresentar um bom resultado musical.

Quanto a segunda competência, ela relata como, desde as aulas que começou a dar num projeto dentro da graduação, habituou-se a conhecer cada aluno com que trabalhava. A necessidade de entregar um relatório influenciava nesse hábito, mas a professora coloca que “tem que dar importância ao outro pra fazer isso”. Ela fala em conhecer características do comportamento das crianças. Apesar de não falar a respeito de fazer balanços periódicos de competências, certamente a prática de procurar conhecer o comportamento ou personalidade dos alunos também é importante, pois tais aspectos influenciam no desenvolvimento de competências.

3.3.1.3) A necessidade de conhecer

Nessa terceira categoria, a professora coloca a necessidade imperiosa de conhecer. Ela salienta que é preciso conhecer, dominar o conteúdo para que se possa escolher tanto repertório quanto metodologia adequados a cada “público alvo”. A graduação é certamente decisiva para que se possa “dominar o conteúdo”. Esse é pelo menos um dos aspectos da competência que S2 diz sofrer influência do fator: “Dominar o conteúdo a ser trabalhado e estabelecer um bom diálogo com os alunos”.

A segunda competência cujo desenvolvimento está relacionado ao fator e que se enquadra nessa categoria é “envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento”. Nesse trecho, a professora coloca apenas que a graduação mostrou a necessidade de pesquisar para “tirar dúvidas mesmo”, tanto as dos alunos quanto as dela

própria. Há uma ênfase na necessidade de conhecer para poder, inclusive, mostrar aos alunos a importância que os conhecimentos adquiridos em pesquisa podem ter em outras áreas de suas vidas.

3.3.2) *Fator – Prática docente no Município*

Foi o segundo fator mais citado, tendo sido relacionado a quatro competências. No entanto, S2 não conseguiu concatenar suas idéias de modo a trazer à tona alguma pista que realmente demonstrasse como a sua própria prática a influenciou na construção de suas competências. A categoria encontrada a partir da análise realça exatamente esse aspecto da dificuldade em vincular o fator às competências: Dificuldade em vincular o fator às competências. Como já foi colocado na parte introdutória deste capítulo, apesar dessa não associação, esse fator não foi descartado exatamente para realçar essa dificuldade.

A professora não conseguiu estabelecer relação entre o fator e nenhuma das competências abordadas. Houve casos em que ela se ateu a descrever a sua prática e outros em que ela simplesmente divagou, tratando de assuntos que fugiam ao propósito das questões levantadas. Darei apenas alguns exemplos.

Revelando como procura “desenvolver o controle motor através de trabalhos rítmicos”, S2 faz menção a um mecanismo didático que pode se considerar um “trabalho rítmico” – ela se coloca como modelo numa dinâmica em que se batem os pés e as palmas das mãos enquanto se fala uma espécie de parlenda. Isso pode até ser considerado um meio de acionar a competência, mas não existe qualquer comentário que desvele como se chegou à conclusão, a partir da prática, de que esse seria um bom mecanismo para se utilizar em sala de aula. Também quanto a “fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de

progressão”, ela só explica como procura acompanhar cada aluno para saber onde é que ele pode avançar, mas não expõe como a prática a ajudou nisso.

Em outros momentos, ela fala arbitrariamente de aspectos que não ajudam em nada a esclarecer como o fator promove mudanças em sua prática. Por exemplo, quando questionada sobre como procura “elaborar, em equipe, representações comuns, desenvolver projetos em equipe”, ela diz:

Eu vejo... a escola, a gente chama o quê? Unidade escolar. Então, eu sempre estou cobrando os colegas daqui e de lá (das duas escolas onde trabalha). Indiretamente, eu vou devagarinho cobrando essa questão – unidade escolar – eu penso que unidade é um, claro, todo mundo sabe disso, mas nem todo mundo pratica isso.(...) Então, unidade escolar é pra ser caminhada com todos juntos. O ser humano é o quê? Um ser holístico, não é? E a escola também tem que ser assim: trabalhar um todo.

Em seguida, a professora não comenta mais nada sobre elaborar projetos em equipe. Apenas dá um exemplo de como tenta mostrar aos alunos a ligação entre Música e Matemática e diz que é preciso (o professor) gostar do que faz. “porque as condições são precárias”.

Não se pode negar que o fator “prática docente” é muito importante, mas realmente difícil de se abordar, pois exige um afastamento da própria realidade e um exercício de reflexão, de auto-observação tenaz. Pelo menos quanto a esse fator, S2 não conseguiu articular o seu discurso de forma a esclarecer razoavelmente o que se esperava que esclarecesse.

3.3.3) Fator – Prática docente em outros contextos

Em 3º lugar na classificação, esse fator foi citado em três competências e compreende os comentários referentes às experiências docentes que a professora teve fora de escolas municipais, tanto em entidades do terceiro setor quanto numa escola estadual, onde ocorreu a sua primeira experiência de ensino formal. Curiosamente, diferente do que aconteceu com o fator “prática docente no Município”, S2 conseguiu colocar como a “prática docente em

outros contextos” influenciou a formação de suas próprias competências. A seguir, encontram-se as duas categorias detectadas.

3.3.3.1) Construção de competência a partir prática docente em vários contextos

Essa categoria compreende trechos em que a professora põe em relevo a sua experiência em várias escolas e, principalmente, num projeto social e numa fundação, justificando a influência disso sobre a competência de “dominar o conteúdo e estabelecer um bom diálogo com os alunos”. Ela aponta o contato com “vários públicos” – escolas variadas e projeto social – como um aspecto que a ajudou a dominar o conteúdo e saber selecionar o mais adequado para cada realidade. Em relação a isso, S2 afirma que “basta fazer uma sondagem pra poder definir qual é o conteúdo que a gente vai trabalhar na realidade”.

Em outro momento, a professora descreve como, numa fundação, realizava sondagens, acompanhamento pessoal dos alunos, inclusive visitando os faltosos em casa. S2 comenta a respeito: “Eu visitei muita gente doente lá e eu vi que realmente tinha capacidade de trabalhar com a comunidade”. Apesar de a professora não ter dito expressamente, acredito que essa experiência a ajudou no sentido de desenvolver um trabalho mais humanístico e a arte de dialogar, o que é outro aspecto da competência em questão. Mas esse trecho também está relacionado à competência de “formar e renovar uma equipe pedagógica”. Ela comenta que indicou uma pessoa para a formação de uma equipe pedagógica para a fundação. Na verdade, o fato de S2 ter tido um contato estreito com os alunos, através das visitas que fazia, deu-lhe condições de escolher uma pessoa adequada para o trabalho naquela realidade. Com base no “princípio da qualificação da pessoa” foi que ela escolheu quem deveria se integrar à equipe.

3.3.3.2) Construção de competência a partir da prática docente numa escola estadual

A professora S2 atesta que, na escola estadual em que trabalhou – inclusive a sua primeira experiência no âmbito formal – aprendeu a importância da prática da pesquisa para o aluno, tendo adquirido o hábito de lhe mostrar a necessidade de se aprofundar no conhecimento e de que “não é só o instrumento que ele vai aprender”. Ela também enfatiza que o professor deve não só fazer ou mandar fazer, mas valorizar a pesquisa, dando um retorno ao aluno daquilo que ele fez e mostrando que está atualizado no assunto, inclusive via Internet. Essas conclusões pessoais certamente motivam como a própria prática docente da professora a influenciou quanto a “envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento”.

3.3.4) Fator – Formação no Nível Médio (Teatro e Música)

É o outro fator citado em três competências e em 3º lugar na classificação. Aqui, a professora faz referência a como sua formação no Nível Médio, tanto em Teatro quanto em Música, influenciou o desenvolvimento de habilidades e competências. Emergem duas categorias dos dados coletados na entrevista.

3.3.4.1) Detalhamento de habilidades que formam uma competência

Nessa categoria, ela trata basicamente de habilidades específicas: técnica vocal, expressão corporal e de comunicação que foram aprendidas no Nível Médio, cursos técnicos de Teatro e Música. Essas habilidades são associadas à competência de “dominar o conteúdo e estabelecer um bom diálogo com os alunos”. Se combinadas ou somadas, tais habilidades certamente podem contribuir para o desenvolvimento da competência tratada. De fato, S2 coloca ênfase nas habilidades contribuindo para o todo ou tudo que ela chegou a ser:

Técnico em Música e formação em Teatro, também, por causa da técnica vocal, a expressão corporal, tudo. Mexe com a gente, totalmente. A questão de você saber conversar, saber se comunicar eu devo muito ao Teatro.

As questões da técnica vocal e da expressão corporal estão mais ligadas a “dominar o conteúdo”, enquanto “saber conversar, saber se comunicar” está relacionado a “estabelecer um bom diálogo com os alunos”.

3.3.4.2) Comentários mais gerais sobre desenvolvimento de competências

Nesses segmentos, ela se reporta a experiências vividas no Ensino Médio, colocando-as como situações geradoras de duas competências. A respeito de “promover uma experiência musical que desenvolva a intuição, o raciocínio e a imaginação”, a professora coloca a experiência no Ensino Médio, tanto em Música quanto em Teatro, como responsável pelo hábito profissional de sempre procurar apresentar um produto final:

No Nível Médio, eu tive muito essa força porque o que a gente fazia tinha que mostrar o resultado... no Teatro, tinha que mostrar um resultado, um produto final, não é? Na Música também tem que mostrar um resultado final. Na escola “X” (Escola estadual de Nível Médio) onde eu estudei, por exemplo, a gente fazia audições.

Ou seja, ela reteve a vivência do Ensino Médio, onde foi habituada a apresentar um “resultado”, um “produto final” da aprendizagem. Pelas observações e gravações que fiz, pude realmente constatar esse costume da professora, de realizar apresentações ainda que simples e não estritamente musicais, procurando envolver os alunos no processo criativo, desenvolvendo assim sua intuição, raciocínio e imaginação, como descreve o enunciado da competência.

Quanto a “dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões”, S2 comenta sobre ter exercido a função de monitora, quando ela costumava conduzir colegas “com muito carinho”. Naturalmente, a sua capacidade de liderança, de agregar pessoas em torno de si está muito ligada ao desenvolvimento dessa competência e pode ser atribuída, em boa medida, a essa experiência em monitoria.

3.3.5) Fator – Cursos de atualização

Esse é o primeiro dos quatro fatores citados em duas competências e, portanto, em 4º lugar na classificação. S2 aborda como recebeu influência a partir de dois cursos de atualização – um na área de canto e o outro na área de educação, um curso de especialização. Assim, foram discriminadas duas categorias.

3.3.5.1) Curso de canto

Essa categoria está associada a “promover uma experiência musical que desenvolva a intuição, o raciocínio e a imaginação”. A professora explica que, no curso de canto que fez, trabalhou-se muito a intuição, a improvisação em grupo e enfatiza, inclusive, que fazer música em grupo é importante para socializar e dar mais segurança à pessoa. No entanto, quando fala sobre como esse curso a ajudou a trabalhar música desenvolvendo a criatividade e imaginação das crianças, ela comenta apenas que procura “provocar” os alunos com perguntas sobre a letra. Este parece ser o aspecto mais importante que se trabalha nas músicas. Em outras palavras, a professora comenta sobre uma experiência extremamente musical vivida por ela no curso de canto, mas ao tratar de como promove uma experiência musical em suas turmas, ela só se refere a fazer perguntas aos alunos sobre a letra das músicas. Isso, por si só, não é uma experiência que se possa nomear de musical. A intuição, o raciocínio e a imaginação deveriam estar ligados à música propriamente dita. Pelas próprias observações e gravações, pude constatar que, de fato, S2 trabalha a criatividade não em elementos da música, mas principalmente em coreografias e movimentos para acompanhar as músicas.

3.3.5.2) Curso de especialização

Nesse curso, que estava para ser concluído quando da realização dessa entrevista, a professora diz ter sido influenciada a respeito de como “conceber e administrar situações-

problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos”. É importante ressaltar que ela foi um tanto quanto superficial em sua fala, provavelmente, até por receio de falar sobre o termo “situação-problema”, cujo significado eu acabara de lhe explicar melhor. No entanto, S2 consegue dar um exemplo de situação-problema, que foi proposta pela professora da disciplina Didática Geral. Ela enfatiza que a situação proposta serviu, basicamente, para formar grupos de trabalho, socializar. Por outro lado, também foi uma atividade que envolveu criação. Tratava-se de um trabalho de confecção, em grupo, de um cartaz que explicitasse idéias do próprio grupo a respeito de um tema qualquer.

Imediatamente depois, a professora dá um exemplo de como ela própria propõe uma situação-problema:

É porque eu dou o tema, como você percebeu, o tema, (as alunas) conhecem a música. Aí, tem o momento de ouvir pra tentar, intuitivamente, ir criando, não é? E, aí, partem pra a prática, pra ver... claro que você percebeu, algumas tem facilidade e outras, não. Então, aquelas que têm facilidade vão dominar mesmo, não tem jeito. Ela tem aquela habilidade ali, ela tem aquela facilidade que as outras não têm. E não adianta muito discutir. Está na prática. E tanto é que eu pedi, que você também observou, pra a sala participar, dei oportunidade a todas de participarem. Mas tem umas que se destacam em determinados momentos.

Ainda que S2 tenha deixado transparecer, logo de início, que desconhecia o significado do termo “situação-problema”, ela conseguiu estabelecer um elo entre o exemplo de situação proposta no curso de pós-graduação e o que ela realiza em sala de aula. Ambos os casos envolvem o aspecto da criação em grupo, o que é uma característica básica de uma situação-problema.

3.3.6) Fator – Influência de professores

Esse é mais um fator citado em duas competências. De modo semelhante a S1, aqui foram lembrados casos de influência de professores em dois contextos – de um lado, docentes

da graduação em Música e, de outro, docentes do Nível Médio, mais especificamente do curso técnico em Música. De acordo com essa verificação, destacam-se duas categorias.

3.3.6.1) Influência de professoras da graduação em Música

A professora S2 rememora o exemplo de duas professoras que serviram como modelo em relação à competência de “valorizar os conhecimentos prévios e o repertório individual dos alunos, escolhendo músicas com o cuidado de evitar aquelas que, embora tenham melodias agradáveis, apresentem letras impróprias (obscenas, inadequadas para a faixa etária) e com problemas de prosódia”. Aqui, colocou-se o enunciado completo para que se compreenda melhor o que a professora chama de “repertório de qualidade”. Ela relata mais detalhadamente como aprendeu de uma dessas professoras a importância de escolher um “repertório de qualidade” e de dominar esse repertório ou conteúdo relacionado a ele. A professora enfatiza, ainda, que aprendeu com essa mesma professora a estar preparada para lidar com os questionamentos das crianças. Diante disso, ela reforça que é necessário conhecer, por exemplo, as “várias versões” de “músicas populares”, de modo a esclarecer possíveis dúvidas. Ela exemplifica:

Deixa eu ver se me lembro (a professora canta): “Dó..., Ré, reluz é ouro só”. Tem uns que cantam “ouro só”, outros “ouro em pó”, não é? E por aí vai variando. Então, às vezes, as crianças questionam: “Não é assim, não, pró!”. Mas eu sei que tem variantes. Então, a minha obrigação é dizer: “Não. Existem variantes aqui” e mostrar pra eles, entendeu? Porque a música tem também a questão do arranjo, não é? Eu estava trabalhando “Então é Natal”. No cd que eu trabalhei, tem uma forma de arranjo, agora, a letra que eu trabalhei com eles tinha um outro arranjo. Então eu tive que mostrar que é diferente, dizendo que nem um, nem outro é errado – é a concepção de quem fez o arranjo, é a visão de quem fez o arranjo.

3.3.6.2) Influência de professora do Nível Médio – Curso técnico em Música

O comentário da professora que se relaciona a esse fator é muito sucinto. Ela apenas explica que lembra de como uma professora de piano, do curso técnico de Música, a observava constantemente na aula. Ela conta que essa professora intervinha durante os exercícios: “Olha esse dedinho aí, viu? Melhore esse som, não pode ser assim”. A

competência a que se relaciona essa influência é “observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa”.

3.3.7) *Fator – Personalidade*

Esse é o terceiro fator citado em duas competências, em 4º lugar na classificação. A única categoria resultante da análise está relacionada a aspectos volitivos da personalidade de S2: Influência de características volitivas.

Quando questionada sobre como a sua personalidade a influencia no sentido de “promover uma experiência musical que desenvolva a intuição, o raciocínio e a imaginação”, a professora fala, sem hesitar, de seu gosto pela criação, pela “transformação” e “releitura” como uma característica de sua personalidade. De fato, esse engenho criativo aparece em alguns momentos das aulas observadas e gravadas, como, por exemplo, nas atividades de criação de coreografia (gravações 2 e 3). Sem dúvida que esse gosto pela criação tem um peso decisivo sobre a maneira como S2 desenvolve a competência aqui discutida. Para criar ou recriar, é preciso fazer uso da intuição, do raciocínio e da imaginação. A professora gosta disso e procura propiciar aos alunos o mesmo tipo de experiência criativa.

Refletindo sobre a influência do fator sobre outra competência, ela coloca que o professor precisa ter “personalidade”, no sentido de caráter ou idoneidade e que não se deve “renunciar o erro”, significando não fazer pouco caso dos erros cometidos pelos alunos ou por ela mesma. S2 diz possuir essa espécie de predisposição ou característica volitiva da personalidade que é importante para que se possa “envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento”. Além disso, ela destaca que é fundamental que o professor tenha humildade para também se incluir no processo, participar das pesquisas. A humildade está ligada à “renúncia da imagem daquele que sabe tudo”, que é parte do

enunciado da competência. Relembro que o enunciado foi resumido aqui apenas para dar mais fluência ao texto. As características pessoais destacadas pela professora são mais inatas que aprendidas.

3.3.8) *Fator – Participação em grupos musicais*

É o quarto e último fator a ser citado em duas competências. O discurso da professora ensejou o levantamento de duas categorias.

3.3.8.1) O desenvolvimento de habilidades rítmicas

Quando questionada sobre como o fator a influenciou na competência de “desenvolver o controle motor através de trabalhos rítmicos”, a professora comenta:

Controle motor porque a gente tem que entrar no tempo certo, tem que sair no tempo certo e não pode ficar que nem uma estátua, estática, parada lá, senão ninguém vai ter interesse. Tem que prender com uma forma e a forma é você fazer tudo ali no tempo, pra poder você não se perder e nem os outros se perderem. Além do que músico é uma coisa que cobra mesmo ali, a gente tem de estar com tudo certinho ali.

A professora fala, basicamente, de como a sua participação em grupos musicais foi importante para que ela se desenvolvesse ritmicamente, ganhasse segurança e desenvoltura suficiente para tocar em conjunto e “prender” ou cativar a atenção do público ao “fazer tudo ali no tempo”. Parece estar implícita nessa fala a idéia de que, para “desenvolver o controle motor” nas crianças, é imprescindível que a própria professora tenha segurança e desenvoltura no ritmo. Assim como no fator “graduação em Música”, o aspecto realçado é essa necessidade de habilidades rítmicas. Por isso, pode-se afirmar que a professora trata mais de habilidade que do que propriamente de competência, pois essa última envolveria não somente o domínio do ritmo como também o ensino do ritmo para o desenvolvimento do controle motor das crianças.

3.3.8.2) O aspecto da seleção de repertório ou conteúdo

Nessa categoria, a professora explicita como o fator “participação em grupos musicais” a ajuda na seleção de conteúdo ou repertório adequado para cada situação:

Ajuda porque, por exemplo, eu não poderia pegar um conteúdo de um repertório “X”, por exemplo, o “Axé Music” e jogar para um público que é religioso, seja lá de onde ele for, não vem ao caso agora. Então, tem que ter uma equação nisso aí, tem que ter uma lógica. A mesma coisa acontece com as crianças. A gente não pode chocar, não é? De repente, é... a gente estava, lá no curso, falando sobre “Orubá”. Tudo bem, mas até você trabalhar com a questão da cultura, da afro-descendência tem que ter cuidado, tem que saber qual a metodologia que você vai usar com esse conteúdo. Senão parte pra o lado da religião e a gente “abre” a turma ao invés de ter um objetivo único. Tem que ter muito cuidado.

S2 assemelha a escolha do repertório adequado ao público de uma apresentação musical à escolha do conteúdo para uma aula. Naturalmente, para selecionar é preciso conhecer e julgar o que é mais adequado para cada situação. Apesar desse aspecto do conhecimento do conteúdo e escolha da metodologia estar relacionado à competência em questão, que é “dominar o conteúdo e estabelecer um bom diálogo com os alunos”, seria também possível relacionar o fator “participação em grupos musicais” ao aspecto da seleção de repertório, presente na competência seguinte (parte em itálico): “Valorizar os conhecimentos prévios e o repertório individual dos alunos, *escolhendo músicas adequadas a cada situação*”.

3.4) Fatores que mais influenciam o desenvolvimento de competências – Professora S3

A tabela 3 sintetiza quais foram os fatores classificados como mais influentes na formação de competências no caso S3. A tabela permite visualizar o quanto os fatores apontados pela professora estão aglomerados, quase todos aparecendo com a mesma frequência. Isso se deve, em parte, ao fato de terem sido eliminados muitos trechos da entrevista nos quais não se constatou nenhuma relação entre os fatores e as competências. De

qualquer modo, aparecem em primeiro lugar dois dos fatores que se esperava encontrar com mais frequência: “graduação em Música” e “personalidade”.

Tabela 3: Classificação dos fatores que mais influenciam o desenvolvimento de competências – Professora S3

CLASSIFICAÇÃO	FATORES	QUANTIDADE DE COMPETÊNCIAS EM QUE FORAM CITADOS
1º LUGAR	<ul style="list-style-type: none"> - Graduação em Música - Personalidade - Troca de experiências com professores - Cursos de atualização 	Três competências
2º LUGAR	<ul style="list-style-type: none"> - Influência de professores - Educação familiar 	Duas competências

3.4.1) Fator – Graduação em Música

É o fator mais citado por S3, assim como pelas outras duas professoras. Isso revela a importância da graduação. Nos trechos relacionados a esse fator, a professora é muito breve, lacônica mesmo. Semelhantemente ao que ocorre na entrevista de S1, foram feitos comentários sobre disciplinas específicas que ajudaram a professora a desenvolver competências e, também, colocações mais genéricas sobre a importância da graduação para a melhoria de habilidades. Assim, foram discriminadas duas categorias.

3.4.1.1) Disciplinas que auxiliaram no desenvolvimento de competências

Em determinado momento, a professora concatena a relação do fator com a competência de “construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas”, que é do referencial de Perrenoud. Ela se limita a relatar que as disciplinas referentes à *didática* auxiliaram no processo de construção (de dispositivos e seqüências didáticas). Essa relação é óbvia, mas

poderia ter sido melhor desenvolvida. A não compreensão de um termo presente no enunciado provavelmente a intimidou. Há uma parte do enunciado que trata de “planejar os possíveis percursos para a solução de situações-problema”. O significado que ela atribuía ao termo era bem diferente do utilizado por Perrenoud. Ela pensava em “situações-problema” como sendo problemas de qualquer natureza que acontecessem na sala de aula ou na escola. O fato de eu ter explicado o significado do termo não atenua muito a dificuldade da professora em falar. Na verdade, pode até ter acentuado o seu receio de se expor. De qualquer modo, não desconsiderei esse fator porque o conceito de “situação-problema” não está no enunciado principal da competência, podendo ser considerado de importância secundária: praticando uma pedagogia tradicional, muitos professores constroem dispositivos e seqüências didáticas sem utilizar situações-problema.

Em outro trecho da entrevista, a professora comenta que a disciplina de Metodologia do Ensino a favoreceu no sentido de “estar expondo o que aprende”. Esse é o único comentário a respeito da relação fator-competência. É certo que quem saber expor um determinado conteúdo ou assunto pode suscitar o desejo de aprender mais facilmente. Mas essa é apenas uma faceta da competência em questão: Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação”.

3.4.1.2) Comentários genéricos sobre o desenvolvimento de habilidade

Mais uma vez, a professora é lacônica ao tratar da influência do fator sobre a competência a ele relacionada: “Desenvolver a percepção auditiva e a memória musical, utilizando material sonoro diverso para reconhecer elementos musicais”. Ela diz apenas: “Em relação à graduação em Música, claro que ajudou ao meu desenvolvimento, ao desenvolvimento auditivo e, aí, eu passei pra os alunos exatamente o que eu aprendi”. Quando

fala que se desenvolveu auditivamente, a professora está enfatizando simplesmente uma habilidade, não uma competência. Ao usar a expressão: “passar para os alunos exatamente o que aprendi”, S3 esclarece menos ainda sobre como a graduação a influenciou, já que a competência não diz respeito a transmitir conteúdos ou “passar” o que aprendeu aos alunos. Pelo menos, esse não é um aspecto central da competência.

3.4.2) *Fator – Personalidade*

É outro fator citado em três competências e, portanto, em 1º lugar na classificação. Evidenciam-se dois aspectos na fala da professora sobre a questão: a personalidade como fruto da combinação entre aprendizado e características inatas e a personalidade como resultado exclusivo da aprendizagem pela convivência. Então, distinguem-se duas categorias.

3.4.2.1) A combinação entre aprendizagem e traços inatos

Essa primeira categoria relaciona a personalidade a duas competências. Em relação a “desenvolver a percepção auditiva e a memória musical, utilizando material sonoro diverso para reconhecer elementos musicais”, é curioso como, através de duas expressões simples e breves, a professora deu margem ao entendimento da personalidade como um construto ao mesmo tempo inato e adquirido. Ela diz que o seu “jeito de ser” e sua “convivência desde pequena” a influenciaram muito no desenvolvimento da competência tratada. A primeira expressão remete mais ao que é intrínseco, peculiar à pessoa. Já a segunda, destaca o que se pode aprender, adquirir através da convivência, recebendo estímulos. Ao dizer “desde pequena”, provavelmente, S3 está se referindo à convivência em família, a respeito do que ela fala em outros momentos. Em resumo, a professora associa suas habilidades em percepção

auditiva e memória musical tanto ao que é inato em sua estrutura quanto ao que é aprendido por ela.

Tratando da competência de “conhecer e explorar vários sons e ritmos, utilizando jogos rítmicos para trabalhar contagem, atenção, concentração e coordenação”, S3 usa argumentos semelhantes aos da competência anterior. Ela coloca a personalidade como algo “referente à nossa convivência” e diz que “o som, o ritmo, isso vem muito de dentro da gente também”. Ou seja, ela explica como habilidades musicais podem ser aprendidas, mas também podem ser naturais, inerentes à pessoa. Ela reforça a necessidade de trabalhar o ritmo em pessoas que não têm uma facilidade natural: “Porque tem muitas pessoas que não têm um ritmo, que isso precisa ser trabalhado mais ainda”.

3.4.2.2) A personalidade como algo aprendido, com estreita relação com o ambiente

A competência em destaque nessa categoria é “trabalhar a partir dos erros e obstáculos à aprendizagem”. A ênfase da professora é quanto à influência de aspectos aprendidos pela convivência:

Foi desde muito antes de pensar em fazer faculdade de Música que eu trabalho muito essa parte de erros, que antes eu até achava um absurdo errar, assim como minha família, porque nós fomos criados assim. A gente tinha medo de errar – eu tenho que fazer tudo perfeitamente, tem que ser tudo perfeito. E quando errava, eu mesmo me sentia assim... me punia: Não, eu tenho que acertar, eu tenho que fazer alguma coisa pra acertar. Só que com a continuação, com leitura de livros, conversas (com) irmãos até mais novos do que eu, é que eu vim ver que é errando que a gente aprende e essa experiência eu passei pra os meus alunos.

Ela explica que aprendeu desde cedo que não deveria errar, tendo se tornado uma pessoa perfeccionista. Isso foi aprendido através da convivência em família. Os pais foram os que mais contribuíram para o desenvolvimento dessa característica: “porque nós fomos criados assim”. Na verdade, o perfeccionismo parece ainda ser uma característica de S3, pois em relação a outras três competências foram abordadas, em muitos trechos, questões relativas ao erro. Destaco alguns exemplos. Tratando de “desenvolver e explorar a criatividade”, a professora diz que lembra sempre aos alunos: “Todo mundo aqui pode errar. Eu também

erro!”. Em relação a “observar e avaliar os alunos de acordo com uma abordagem formativa”, ela também relata o estilo de conversa que mantém com os alunos: “Ninguém é perfeito e eu também posso errar. Eu errei realmente. Admito que eu errei, mas vamos repetir”. O discurso de S3 parece revelar que ela ainda luta contra o perfeccionismo que aprendeu e reforçou através da convivência familiar. Por outro lado, ela aprendeu, também no ambiente familiar, que “é errando que a gente aprende”, através de conversas com “irmãos até mais novos”. Evidentemente, esse aprendizado é decisivo na maneira como a professora considera os erros dos alunos.

3.4.5) Fator – Troca de experiências com professores

Esse é o terceiro fator citado em três competências, aparecendo, assim, em 1º lugar na classificação. S3 fala, basicamente, de trocas de experiência ensejadas por iniciativa própria e das promovidas pelo Município, em reuniões periódicas com os professores de Música. Desse modo, destacam-se duas categorias.

3.4.5.1) Conversa com colegas por iniciativa própria

Essa categoria abarca comentários sobre duas competências. Primeiramente, a professora S3 discursa a respeito da relação do fator com a competência de “conhecer e explorar vários sons e ritmos, utilizando jogos rítmicos para trabalhar contagem, atenção, concentração e coordenação”. Ela afirma que troca experiências para saber “de que forma trabalhar determinado assunto”. Um jogo rítmico é um exemplo de “forma de trabalhar” ou método de ensino. Na verdade, essas trocas servem, principalmente, para analisar qual o tipo de metodologia mais adequada para cada situação. Pode-se perceber isso no trecho abaixo, onde ela fala sobre conversar por telefone com colegas – professores de Música da rede municipal - para chegar a “um denominador comum” quanto à forma de trabalhar um assunto:

Isso, pra mim, é um ponto a mais, de estar sempre me comunicando com alguém pra... de que forma é que eu vou trabalhar determinado assunto. Penso de uma forma, mas tem momentos que eu ligo pra um colega ou outro e chego a um denominador comum, digamos assim.

A segunda competência relacionada a esse fator é “envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento”. O discurso de S3 é muito truncado nesse trecho, dificultando muito a interpretação dos dados:

Pra esse envolvimento, eu tenho que realmente estar trocando experiências... e atividades que só um não se envolve tanto, então a gente procura saber de alguns colegas como é que é trabalhada a atividade e, aí, com essa troca de experiência, eu percebi que é exatamente através da ... primeiro a confiança do professor com o aluno e... o aluno conhecer também o assunto, o que eu estou querendo referente àquele assunto. Exatamente pra que ele conheça e pra que depois ... com a continuação do crescimento deles, eles vão perceber que, de acordo com o conhecimento, o desenvolvimento, aquele assunto na área de Música vai ser importante na vida futura deles.

S3 afirma que “procura saber de alguns colegas como é trabalhada a atividade” para tentar descobrir uma metodologia que envolva a turma, que é um aspecto da competência. No entanto, não se faz referência a envolver os alunos através de pesquisas ou projetos de conhecimento. Um aspecto interessante é que a professora diz tentar levar os alunos a perceberem a importância de determinado assunto que se estuda para a vida futura deles.

3.4.5.2) Reuniões dos professores de Música do Município

Assim como aconteceu no item 1.2.1, o fator “troca de experiências” foi associado à mesma competência: Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais”. Fator e competência se superpõem, ou seja, quem troca experiências com outros professores está, ao mesmo tempo, enfrentando e analisando em conjunto uma série de questões profissionais. A professora ressalta que a troca de experiências é muito mais efetiva nas reuniões de professores do Município do que por telefone:

A maioria das vezes é quando tem reunião de professores de música na região municipal, que aí nós trocamos *mesmo* (acentuou) experiências. Por telefone, nós trocamos, mas pessoalmente é muito melhor. E tem outros colegas e, aí, eles passam também a experiência deles e quem está na direção do curso também procura saber de todos: “O que é que vocês estão fazendo de novo? Como é que a gente está trabalhando?”. E isso é bom.

A superposição ou semelhança entre fator e competência dispensa maiores comentários sobre a relação entre eles.

3.4.6) *Fator – Cursos de atualização*

Também com citação em três competências, esse é o quarto e último fator classificado em primeiro lugar. Como S3 só menciona a influência de um único curso, constatou-se a necessidade de apenas uma categoria: Curso da área de educação musical.

Nesse trecho, ela descreve uma técnica trabalhada no curso de atualização e que está relacionada à competência de “conhecer e explorar vários sons e ritmos, utilizando jogos rítmicos para trabalhar contagem, atenção, concentração e coordenação”. A técnica, que pode ser classificada como um “jogo rítmico”, consiste basicamente na repetição de ritmos feitos por um “regente” – alguém à frente da turma. S3 declara: “E isso foi ótimo pra mim (aprender o jogo) porque eu estou trabalhando com as crianças dessa forma e está funcionando muito”. De fato, esse é um recurso que pude testemunhar sendo utilizado pela professora numa de suas aulas e que se constitui num meio para trabalhar o aspecto rítmico envolvido na competência.

Em relação à competência de “desenvolver e explorar a criatividade”, a professora dá um exemplo de como se trabalha o aspecto criativo no curso em questão:

Principalmente, a questão de solfejar – um canta uma frase musical e passa pra outro, continuando aquela frase musical, cada um da sua forma, e, depois, um outro pra finalizar. E segue assim, uma primeira frase, segunda frase, até finalizar, dependendo da pessoa que estava passando pra gente. Então, vamos criar oito frases, vamos dizer assim. E a última pessoa vai finalizar. Então, finaliza com a tonalidade do início, não é? E é interessante. Às vezes, tinha uma ou outra colega que não estava bem entoada, mas depois conseguia finalizar no tom certo, entendeu? E isso é ótimo pra trabalhar também com as crianças.

Essa dinâmica certamente é um bom exemplo de como se desenvolver a criatividade musical. No entanto, é preciso ressaltar que, apesar de dizer que “isso é ótimo pra se trabalhar com as crianças”, não percebi condições para se realizar uma atividade que exigisse tal nível

de destreza. Seria preciso que as crianças tivessem, no mínimo, uma boa noção de canto, o que não percebi, pelo menos na turma de 4ª série que observei e que, inclusive, a professora disse ser uma das melhores com que trabalha. De qualquer modo, é possível que S3 use a dinâmica de outro modo, adaptando-a às condições e ao nível dos alunos. Mas, quanto a isso, nada foi comentado ou percebido nas observações e gravações.

A terceira competência à qual se relaciona o fator é “Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação”. Inicialmente, a professora disse apenas que o curso citado a ajudou a expor o que ela aprendia. Então, fiz uma outra pergunta para obter mais detalhes:

P- Você colocou (o fator) mais em relação a isso, essa faceta (expor o que aprendeu)?

S3- É. Exatamente. Porque é difícil, no meio de vários professores de música, estar expondo algo, de mim para o grupo. Muitas vezes, é difícil porque, às vezes, eu me sinto como os alunos: “Pôxa, fulano sabe mais do que eu (risos)”. E, aí, essa parte de expor o que eu aprendi, eu procuro trabalhar com os alunos justamente pra quando chegar numa vida adulta não estar com vergonha de estar passando o que aprendeu pra um grupo maior. Saber que isso também é importante, que mesmo que erre, eu estou ali falando, entendeu?

Essa explicação de S3, ainda que não se conecte explicitamente com os aspectos da competência em questão, envolve a questão da auto-aceitação ou auto-afirmação das crianças. Acredito que essa seja uma questão fundamental para “suscitar o desejo de aprender” nas crianças. Se a criança encontra um ambiente acolhedor, onde é aceita mesmo que erre, certamente ela se sentirá mais desejosa de aprender.

3.4.7) Fator - Influência de professores

Esse é um dos fatores citados em duas competências, encontrando-se em 2º lugar na classificação. Como a professora sempre faz referência às mesmas influências, a análise levou à construção de uma categoria única: Influência de professores da graduação e de outros a quem recorre regularmente.

Quanto à competência de “desenvolver a percepção auditiva e a memória musical, utilizando material sonoro diverso para reconhecer elementos musicais”, S3 lembra de duas professoras da graduação que a influenciaram e de uma professora a quem recorre regularmente para tirar dúvidas, pedir sugestões:

Fulana, que é da Escola de Música da Católica, do Instituto de Música, me marcou muito. A professora Cicrana, que é também lá da Escola de Música. E atualmente Beltrana me ajuda muito. Eu também tive influência dela porque eu sempre estou em contato justamente pra ver as experiências que ela teve e está me ajudando muito.

É importante acentuar que S3, apesar de ser formada há muito tempo, costuma procurar regularmente essa última professora citada e faz isso por conta própria, assim como procura colegas para trocar experiências por telefone (ver item 3.3.1). Apesar de não ter se colocado nenhum exemplo de como esses contatos influenciam o desenvolvimento da competência tratada, pude constatar que S3 utiliza músicas, parlendas e exercícios gravados em fita cassete pela professora “Beltrana”. Todo esse material certamente é utilizado para trabalhar a percepção auditiva e a memória musical dos alunos de alguma maneira.

Noutro trecho, relacionado a “construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas”, ela comenta:

E, sem dúvida, a influência de outros professores... me ajudaram bastante. E é gratificante pra mim também estar... com a influência de outros professores. Pra mim, é bom.

Com base no que S3 falou no trecho colocado antes desse e pelo tempo verbal empregado aqui, presumo que a professora esteja se referindo às mesmas influências já colocadas anteriormente – a influência do passado, dos professores da graduação – “me ajudaram bastante” – e a influência atual, dos professores com quem mantêm contato, como a professora citada no outro trecho – “é gratificante pra mim também estar com a influência de outros professores”. Não houve comentários sobre como a influência de professores interfere na forma como S3 desenvolve a competência em foco. No entanto, aqui existe uma relação evidente entre fator e competência, pois pelo menos no caso daquela professora com quem S3

mantêm contato regularmente, existe uma influência direta sobre sua prática através de sugestões sobre os dispositivos e sequências didáticas planejados.

3.4.8) Fator – Educação familiar

Esse fator está em segundo lugar na classificação, com citações em duas competências. A partir da identificação de experiências tanto de ensino quanto de aprendizagem vivenciadas no ambiente familiar, destacam-se duas categorias.

3.4.8.1 Ensinando em família

Em relação a “estimular a pesquisa de várias fontes sonoras”, a professora comenta:

Eu comecei em casa, com a minha família, colocando os cd's de músicas clássicas, também com som da natureza pra, exatamente, a percepção auditiva e pra um relaxamento. E foi até mais pra um relaxamento que, também, eu trabalho na sala de aula.

Para a professora, parece que a “pesquisa de várias fontes sonoras” está associada à prática de dinâmicas de relaxamento e “percepção auditiva”. Apesar da experiência relatada não ser, de fato, uma experiência de pesquisa, como está descrito no enunciado, o fator é importante pelo aspecto da oportunidade de praticar o ensino junto aos familiares. Pode-se dizer que S3 fez uma espécie de estágio em sua própria casa.

3.4.8.2 Aprendendo em família

Nessa categoria, a professora enfatiza uma lição aprendida em família:

E, como eu aprendi com a minha família, com meus pais, que educavam assim, estar sempre em harmonia, em união, então, eu procuro sempre trabalhar isso com as pessoas que eu convivo. E, na escola, não fica pra trás porque é um lugar que eu estou convivendo, é uma segunda família, não é?

Essa fala está localizada no trecho em que se discute sobre a influência do fator sobre a competência de “administrar crises e conflitos interpessoais”. Sem dúvida, a lição aprendida

ou a forma como foi educada pelos pais pode ter ajudado S3 a se tornar mais apta a enfrentar situações de conflito.

3.5) Classificação geral – Fatores que mais influenciam o desenvolvimento de competências – Professoras S1, S2 e S3

Apenas para que se tenha uma idéia geral dos fatores que mais influenciaram o desenvolvimento de competências nos três casos estudados, é apresentada a tabela 4 com a classificação geral de todos os fatores levantados. No capítulo de discussão, essa tabela será retomada para ajudar em uma breve análise inter-casos desses fatores.

Tabela 4: Classificação geral: Fatores que mais influenciam o desenvolvimento de competências – Professoras S1, S2 e S3.

CLASSIFICAÇÃO	FATORES	QUANTIDADE DE COMPETÊNCIAS EM QUE FORAM CITADOS
1º LUGAR	- Graduação em Música	14 (Quatorze) competências
2º LUGAR	- Prática docente no Município - Influência de professores - Troca de experiências com professores	9 (Nove) competências
3º LUGAR	- Personalidade	7 (Sete) competências
4º LUGAR	- Cursos de atualização	5 (Cinco) competências
5º LUGAR	- Participação em grupos musicais	4 (Quatro) competências

4) COMPETÊNCIAS MAIS IMPORTANTES E UTILIZADAS EM CADA CASO ESTUDADO - SIGNIFICADOS E EVIDÊNCIAS ENCONTRADAS

Esse capítulo de análise tem como objetivo central responder à questão-problema: quais as competências mais importantes e utilizadas em cada caso estudado? Ao longo do processo, outras questões surgiram paralelamente a esta principal, sendo-lhe complementares: Quais os possíveis significados dessas competências? Como são acionadas as competências utilizadas pelas professoras? Para se responder a esses questionamentos, foi empregado um processo de triangulação.

Apesar de já ter tratado no capítulo de metodologia, é importante rememorar a questão da triangulação, que foi realizada para conferir maior validade à análise através do levantamento de evidências corroborativas (BORG and GALL, 2004, p. 464). Esse processo foi ativado de duas maneiras: a) através da confrontação de dados coletados por diferentes instrumentos, principalmente entrevistas e gravações e b) através da análise efetivada por dois analistas. Em relação a esses analistas, também é importante lembrar que o analista 1 é o próprio pesquisador e a analista 2 é a professora convidada a participar do processo de análise.

A análise dos dados propiciou a identificação de dois grupos distintos de competências em cada caso: 1) Enunciados de competência (E.C.) idênticos registrados pelos analistas numa mesma aula, e 2) Enunciados de competência (E.C.) semelhantes registrados pelos analistas. Os enunciados de competência enquadrados nesses dois grupos foram abordados exatamente por conta da validade que lhes foi conferida através da triangulação. Ou seja, além de terem sido apontados como mais importantes e utilizados pelas professoras – nos questionários e entrevistas – também foram identificados pelos analistas em situações idênticas ou similares – nas aulas gravadas.

Em relação a cada enunciado discutido, trata-se sempre dos seus possíveis significados e das evidências encontradas na prática das professoras. Dependendo do tipo de enunciado abordado – se sugerido pelas professoras, por Perrenoud ou criado pelos analistas – o seu significado foi esclarecido com maior ou menor base nessas diferentes visões. O significado de enunciados criados pelas próprias professoras requer a consideração dos dados da entrevista, principalmente da pergunta sobre como a professora realiza a competência na prática. O significado dos enunciados de Perrenoud exige a confrontação entre as idéias do próprio autor e as das professoras. O significado dos enunciados de competência criados pelos analistas (E.C.C.) estão mais relacionados ao modo como eles próprios os enxergam e explicam.

Quanto às evidências de competências mais importantes e utilizadas, a análise levantou indícios sobre como tais competências são mobilizadas, ou seja, através de que recursos cognitivos ou outros aspectos elas puderam ser reconhecidas. Segundo Perrenoud, o arrolamento desses recursos é um dos pré-requisitos para um trabalho aprofundado sobre as competências (2000, p.13). No entanto, é importante lembrar que o próprio autor reconhece que a conceituação e denominação dos recursos cognitivos é um problema em aberto (2004, p. 60).

Uma observação pertinente para a abertura desse capítulo é que o reconhecimento das competências mais utilizadas, ou simplesmente utilizadas pelas professoras, também visou conferir mais força ao aspecto da importância dessas competências. Partindo-se do pressuposto que utilização e importância estão extremamente relacionadas, pode-se admitir que se os analistas reconheceram uma determinada competência na prática das professoras, isso corrobora que esta é realmente importante.

Um aspecto que veio à tona através da análise foi o da semelhança entre competências e objetivos, o que gerou uma certa dificuldade para as três professoras estudadas. Isso ficou

patente no momento em que elas criaram enunciados que se assemelhavam mais a objetivos que a competências. De fato, as próprias estruturas gramaticais se assemelham, contribuindo para essa dificuldade: os enunciados tanto de objetivos quanto de competências sempre se iniciam com o verbo no infinitivo. Comentando sobre as Diretrizes Curriculares para os Cursos Superiores de Música, Oliveira enfatiza:

Apesar de o documento conter sugestões pertinentes a respeito de estágios, práticas de ensino e aplicação, a parte relacionada a competências requeridas ainda deixa a desejar, *pois algumas delas constituem-se mais em objetivos do que em competências*. (OLIVEIRA, 2001, p.23, grifo meu).

O fato de tão importante documento “ainda deixar a desejar” quanto à explicitação de competências a serem desenvolvidas nos Cursos Superiores de Música reflete, na verdade, a grande diversidade de entendimentos sobre o termo. É preciso reconhecer que, como alertam Bronckart e Dolz (2004, p. 36-37), o termo competência tem sido usado para designar todas as propriedades psicológicas dos indivíduos e isso significa inclusive que, para alguns, “competências também podem transmutar-se em objetivos de ensino” (p.37).

Sobre a diferença entre objetivos e competências, a mesma autora citada há pouco esclarece:

A diferença entre objetivos e competências é que ao pensarmos em objetivos estamos privilegiando o resultado e não o processo, pois os objetivos se referem àquilo que o professor quer alcançar e estão ligados a determinados conteúdos. Quando se pensa em competências, estas podem ser construídas a partir de qualquer conteúdo (OLIVEIRA, 2001, p.25).

No entanto, ainda que as três docentes investigadas tenham construído enunciados que se aproximem mais de objetivos que de competências, a análise visou esclarecer o significado e identificar quais recursos cognitivos e capacidades estariam envolvidos nesse construto ou idéia, fosse ela uma competência ou um objetivo.

Por fim, ressalto que nesse capítulo, assim como na análise dos fatores mais influentes, cada caso é discutido separadamente. No capítulo final é que considero alguns aspectos

comuns entre os casos, discutindo inclusive até que ponto podem ser considerados generalizáveis.

4.1) Caso S1 – Significados e evidências das competências mais importantes e utilizadas

Os Enunciados de Competências (E.C) identificados na análise das gravações de aulas de S1 foram discriminados de acordo com três categorias:

- a) E.C. criados pelos analistas;
- b) E.C. sugeridos pela própria professora S1;
- c) E.C. do referencial de Perrenoud.

A primeira categoria será sempre identificada pela sigla E.C.C.¹ (Enunciado de Competência Criado), que representa os enunciados que os analistas criaram para classificar aquelas competências que observaram nas aulas de S1, mas que não estavam presentes na lista-guia que orientou a análise. Esses E.C.C. aparecem no tópico 2: Enunciados de competências semelhantes registrados pelos analistas.

As outras duas categorias de enunciados estavam presentes na lista-guia² que orientou o processo de análise das gravações de aulas. Essas categorias de enunciados³ que integravam a lista-guia de S1 e que foram o principal objeto da análise seguem abaixo.

- Enunciados sugeridos por S1:

* *E.C.2* - Instigar a curiosidade de todos para que se sintam estimulados a pesquisar e sentir prazer por novas descobertas;

¹ Os E.C.C. não serão incluídos na tabela exposta logo em seguida, pois cada analista criou enunciados diferentes e a tabela serve apenas para comparar o registro de enunciados idênticos, os da lista-guia. Os E.C.C. aparecem nos itens 4.1.3 e 4.1.4.

² São as mesmas listas que foram criadas a partir das competências mais importantes e utilizadas apontadas pelas professoras nos questionários. São também as mesmas listas que orientaram o roteiro das entrevistas.

³ As duas categorias de enunciados de competência (E.C.) foram dispostas na lista-guia de S1 de forma aleatória. Ou seja, estão misturados os enunciados criados pela própria professora e os sugeridos por Perrenoud. Por isso, a seqüência apresentada não segue uma ordem numérica ordenada.

- * *E.C.3* - Determinar metas a serem alcançadas e um caminho a ser percorrido para seu alcance;
- * *E.C.4* - Propiciar a todos a oportunidade de vivenciar aspectos musicais da própria cultura e de outras culturas;
- * *E.C.9* - Observar as dificuldades de cada um e criar meios para ajudá-los a transpor;
- * *E.C.11* - Permitir que o aluno dê sugestões para o desenvolvimento do programa;
- * *E.C.13*⁴ - Estimular a participação de todos no momento de estabelecer limites e regras a serem obedecidas;
- * *E.C.14* - Fornecer atividades musicais prazerosas.

- Enunciados do referencial de Perrenoud (Alguns enunciados têm um texto explicativo em itálico):

- * *E.C. 1* - Administrar crises ou conflitos interpessoais;
- * *E.C.5* - Trabalhar a partir das representações dos alunos. *Mostrar interesse pelas idéias prévias dos alunos, discutindo-as e compreendendo-as para utilizá-las como ponto de partida no estudo de determinado assunto;*
- * *E.C.6* - Observar laços com teorias subjacentes às atividades de aprendizagem;
- * *E.C.7* - Conhecer, para determinada disciplina (no caso, Música), os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem;
- * *E.C.8* - Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas. *Construir e planejar os possíveis percursos para a solução de situações-problema, estruturando as estratégias didáticas que serão utilizadas;*
- * *E.C.10* - Instituir um conselho de alunos e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos;

⁴ O E.C.13 foi desconsiderado por se concluir, durante a entrevista, que era sinônimo do E.C.10.

* *E.C.12* - Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais;

Na tabela 5, encontram-se os enunciados de competência que compõem a lista-guia de S1 e que foram registrados pelos analistas em cada aula (os enunciados em negrito são os registrados pelos dois analistas numa mesma aula).

Tabela 5: Enunciados de competências registrados pelos analistas em cada aula de S1

E.C. registrados na:	ANALISTA 1	ANALISTA 2
AULA 1	E.C.2 E.C.4 E.C.5. E.C.11	E.C.8 E.C.11 E.C.13
AULA 2	E.C.2 E.C.5 E.C.14	E.C.7 E.C.14
AULA 3	E.C.2 E.C.5 E.C.14	E.C.7 E.C.14

Começo apresentando enunciados de competência idênticos que foram registrados pelos dois analistas nas mesmas aulas de S1 (os que estão em negrito na Tabela 5). Como já foi explicado, a identificação desses enunciados pelos dois analistas assegura maior validade e confiabilidade, principalmente no que se refere à utilização dessas competências por S1. Em outras palavras, o fato desses E.C. terem sido identificados pelos dois analistas significa que eles são, de fato, acionados pela professora. Foram somente dois os enunciados idênticos registrados pelos analistas nas aulas: E.C.11 e E.C.14, ambos criados pela própria professora S1. A seguir, explico o significado atribuído a cada um deles pela professora e como cada um deles foi evidenciado segundo os analistas.

4.1.1) Permitir que o aluno dê sugestões para o desenvolvimento do programa (E.C.11)

4.1.1.1) Significado do E.C.11

Na entrevista, a professora S1 associa o E.C.11 à competência de: “Trabalhar a partir das representações dos alunos” (E.C.5), relacionando ambas ao princípio de “considerar a realidade e o gosto dos alunos” De fato, esse princípio é fundamental para essas competências e foi muito enfatizado na entrevista, onde a professora relata como constatou que é mais fácil de os alunos aprenderem se ela “parte de uma coisa deles, de um interesse deles, de uma coisa que eles gostam”⁵. Outras considerações sobre esse princípio serão feitas mais adiante.

Num outro trecho da entrevista, S1 relata como procura acatar sugestões de alunos para a definição do conteúdo ou repertório a ser trabalhado. Quando interrogada sobre se já havia realmente feito isso alguma vez, ela coloca:

Já, quando a gente estava definindo o que é que a gente ia estudar dentro dos movimentos musicais. Eu apresentei pra eles os movimentos musicais, porque dentro dos Cadernos da Prefeitura tem esses movimentos musicais e apresentei, também, estilos musicais, uma lista. E aí: “Não dá pra a gente ver tudo nessa unidade, o que é que vocês acham mais interessante? O que é que vocês gostariam?”. Então, a gente pegou justamente “Bossa-nova”, “Jovem Guarda”, “Tropicália” e “Rock”, não é? E aí pegou “Forró”, que é uma outra realidade que eles gostam, o “Pagode”, que é fundamental, “Axé Music” (esboçou um riso) e o “Samba”. Então, a gente vai estar trabalhando com esses quatro estilos também.

Pelo exemplo apresentado acima, pode-se perceber que S1 usou a palavra “programa” – que compõe o E.C.11 – no sentido de conteúdo ou repertório a ser trabalhado durante uma unidade de estudo. Sugestões sobre o programa envolveriam não somente a questão do conteúdo, mas de metodologia e objetivos pretendidos, entre outros elementos. Sendo assim, para que o enunciado de competência seja coerente com os exemplos apresentados (na entrevista) e observados (nas gravações de aula) por S1, julgo necessária a alteração do termo “programa” por “atividades”. De fato, essa observação foi feita pela analista 2 nos trechos transcritos no tópico seguinte, onde ela sempre descreve os eventos relacionados ao E.C.11 afirmando que ocorreram sugestões para o desenvolvimento de atividades e não do programa.

⁵ Também se aborda esse princípio no item 3.2.4 (Prática docente no Município) do capítulo sobre os fatores mais influentes.

4.1.1.2) Evidências do E.C.11

Houve um alto grau de concordância entre as observações quanto aos eventos em que se registrou a competência. Os analistas observaram o E.C.11 nas mesmas situações ou, pelo menos, em momentos bastante similares. Destaco, em primeiro lugar, que os analistas descreveram um mesmo evento em que a professora pediu sugestões aos alunos sobre o que fazer na festa de São João. É válido lembrar que S1 pediu sugestões aos alunos nos dois momentos da Aula 1 – no primeiro, em que só participaram meninas, e no segundo momento, em que só assistiram à aula os garotos da turma. As descrições de evento e comentários foram os seguintes:

A professora perguntou às alunas o que fariam para enfeitar a Escola no período de São João e também escutou sugestões sobre o que fazer na festa, parecendo aceitar algumas. Em relação ao E.C.11, a professora pediu sugestões e escutou-as, mas não se sabe até que ponto acatou-as. (Analista 1)

A professora comenta com as alunas sobre a Festa de São João e ouve sugestões. (...) O E.C.11 é atendido em parte (sugestão para o desenvolvimento de atividades). Fala com os alunos da Festa de São João. (Em relação ao E.C.11, mas com relação à atividade). Com os meninos pede para eles pensarem nas sugestões e listarem os materiais necessários. (Analista 2)

O registro do E.C.11 nesse mesmo trecho aponta para a uniformidade nas observações dos analistas, o que certamente está relacionado à clareza do E.C.: “Permitir que o aluno dê sugestões para o desenvolvimento do programa (ou de atividades)”. Dito de outra maneira, observar se a professora permite que os alunos dêem sugestões para o desenvolvimento do programa ou de atividades não exige um alto grau de inferência. Essa competência envolve pelo menos a mobilização de dois recursos cognitivos: os conhecimentos relativos ao programa ou atividades que se devem realizar com a turma e o saber-fazer, a capacidade de integrar as sugestões dos alunos ao que já estava planejado.

A analista 2 também registrou o E.C.11 num outro momento da aula, em que a professora acatou a sugestão de que se continuasse cantando o Hino Nacional até o fim:

A professora acata a sugestão das alunas de continuar cantando o Hino. (Ela tinha dito que só trabalhariam a primeira parte). Não foi sugestão para desenvolvimento de programa, mas da atividade. (Analista 2)

Esse evento é bastante semelhante ao anterior. A diferença principal nesse evento, além da própria natureza da atividade descrita, está no fato de que se pôde observar a professora acatando a sugestão das alunas, enquanto no momento anterior, em que a professora solicitou idéias para a festa de São João, não foi possível averiguar se ela realmente chegou a aceitar essas sugestões.

4.1.2) Fornecer atividades musicais prazerosas (E.C.14)

4.1.2.1) Significado do E.C.14

O momento da entrevista em que S1 esclareceu melhor o significado da competência aqui tratada foi quando lhe fiz um questionamento que lhe instigasse a responder como o E.C. está relacionado ao aprendizado que ela quer proporcionar aos alunos:

P- Quando você pensa em oferecer uma atividade que seja prazerosa pra o aluno, vamos dizer – trabalhar com música *Reggae* – como você citou o exemplo, como é que você procura partir disso e aproveitar pra ensinar os elementos que você queria trabalhar a partir desse conteúdo, da música *Reggae*?

S1- Eu penso assim – *Reggae* – eu já fico pensando de que maneira justamente trabalhar o *Reggae* com os alunos, que até então nenhum grupo tinha escolhido *Reggae*. Esses quiseram trabalhar. Então, o que é que a gente começou trabalhando com *Reggae*? A gente começou trabalhando a questão da pulsação, que é uma coisa quebrada, é um ritmo mais quebrado, não é o nosso ritmo *erudito* (falou mais pausadamente), digamos assim (risos). Eu vou querer estar trabalhando só letra e, aí, sempre eu peço pra eles cantarem e acompanharem ou com palmas ou então com algum instrumento. Como na Escola quase não tem instrumento rítmico, é mais com palmas. E, aí, eu procuro trabalhar os conteúdos musicais – acelerando, diminuindo, forte, fraco – tudo a partir de uma música, um *Reggae* que ele gosta.

A professora citou vários “elementos” que procura trabalhar a partir de uma música do estilo “Reggae”: “a pulsação” ou “o ritmo”, a “letra” o canto e “conteúdos musicais”, entre os quais ela discriminou “acelerando, diminuindo, forte, fraco”. Se tivessem sido coletados dados apenas através da entrevista, essas colocações da professora levariam a crer que S1 concebe a competência de “fornecer atividades musicais prazerosas” como algo que engloba a

consideração de elementos musicais, que devem ser trabalhados a partir de um repertório que proporcione uma aprendizagem prazerosa para os alunos. No entanto, a análise das gravações de aulas aponta para uma realidade diferente na prática de S1. Os registros dos analistas revelam uma competência que pode ser considerada, no máximo, uma atitude positiva da professora, mais uma vez ligada ao princípio de “considerar a realidade e o gosto dos alunos”. De fato, a professora se limita mais a “fornecer” atividades, sem intervir de forma significativa para o aprendizado dos alunos. Isso é melhor explicado no tópico seguinte.

4.1.2.2) Evidências do E.C.14

Assim como ocorreu com o enunciado anterior, os analistas registraram o E.C.14 nos mesmos trechos ou, pelo menos, em momentos semelhantes, tanto na segunda quanto na terceira aula gravada. Na segunda aula, o enunciado foi registrado durante a atividade em que a professora trabalha a música “Marinheiro só”. O primeiro analista ressalta:

Quanto ao E.C.14, a turma já havia pedido para cantar a música “Marinheiro só” e, apesar de ter cantado sem tanta energia, demonstrava interesse. Todos participavam. De qualquer maneira, a professora certamente atendeu a uma reivindicação e proporcionou uma atividade musical prazerosa.

A professora dividiu a turma em dois grupos e colocou-os para cantar a música “Marinheiro só”. Nas duas vezes em que a música foi cantada, os alunos pararam no mesmo trecho (Lá vem, lá vem). Também nas duas vezes, a professora limitou-se a dar a entrada e indicar o momento de cada grupo cantar nos três ou quatro primeiros compassos. (Analista 1)

Através das assertivas de que a professora “colocou-os para cantar” e “limitou-se a dar a entrada e indicar o momento de cada grupo cantar”, fica patente que o E.C. foi considerado presente ainda que não se tenha percebido qualquer ação mais efetiva da professora no sentido de conduzir a performance ou orientar os alunos sobre quaisquer aspectos musicais.

Semelhantemente, a analista 2 também registra o E.C.14, mas destaca a carência de ações diretivas de S1:

A professora diz aos alunos que irão cantar “Marinheiro só”. (...) Em relação ao E.C.14, essa atividade *poderia realmente ser uma experiência musical* e ser prazerosa. Era um momento para trabalhar as frases musicais, o ostinato (Marinheiro só) os dois grupos vocais (pergunta e resposta), a “organização” de um arranjo, a afirmação, a postura para cantar, algum movimento

ou execução rítmica, mesmo que corporal, a regência da professora, etc. (...) Ela *poderia fazer uma gravação* numa fita cassete e colocar como base para as crianças poderem cantar... *Poderia, ao menos, dar uma nota inicial* para todos cantarem num mesmo tom. (Grifos meus)

Na verdade, a analista 2 demonstra não considerar que a competência foi acionada ou, pelo menos, não de um modo satisfatório. As expressões grafadas em itálico, sempre utilizando o verbo “poderia”, realçam essa constatação por parte da analista. Quando ela afirma que “poderia realmente ser uma experiência musical”, certamente está se referindo à ausência de trabalho sobre elementos citados mais adiante, como as “frases musicais”, o “ostinato (Marinheiro só)” e “a regência” da própria professora. Um trabalho que integrasse todos esses elementos exigiria de S1 a mobilização de alguns recursos cognitivos, o que realmente caracterizaria uma competência.

Em resumo, as observações dos analistas demonstram que, apesar de o E.C.14 ter sido registrado, a professora S1 simplesmente forneceu atividades, não procurando conduzir os alunos numa experiência que proporcionasse, além de prazer, uma oportunidade de aprendizado mais consistente: a impressão é de que os alunos ouvem por ouvir e cantam por cantar. Essa constatação aparece também na Aula 3, sobretudo no trecho em que a professora colocou a música “Soy loco por ti, America”.

A professora coloca uma gravação de “Soy loco por ti, America”. (...) E a atitude da “escuta”? Por quê e para quê os alunos escutaram essa música?⁶ (Analista 2)

A professora colocou a música “Soy loco por ti, America” e deixou que os alunos dançassem e cantassem. Eles cantavam principalmente o refrão.

A competência da professora, nesse caso, poderia ser descrita num enunciado como “deixar que os alunos desfrutem livremente de músicas de seu gosto”. (Analista 1)

No trecho do analista 1 transcrito acima, quando se descreve a “competência” da professora em “deixar que os alunos desfrutem livremente de músicas de seu gosto”, na verdade, está sendo identificada mais uma atitude positiva do que propriamente uma competência da professora. Acredito que o E.C.14 aponta, no máximo, uma competência

⁶ Comentário registrado duas vezes, em relação a situações similares: a aula foi dividida em dois períodos, um para cada metade da turma, e as atividades foram repetidas para cada um dos grupos.

“mais específica”, no sentido de ajudar a compor outras maiores e mais relevantes, situando-se no mesmo nível de importância dos recursos cognitivos, dentre os quais se encontram as atitudes (PERRENOUD, 2001, p. 16). O questionamento da Analista 2 resume bem o cerne da questão aqui discutida: “Por quê e para quê os alunos escutaram essa música?”. Ou seja, ainda que os alunos tenham escutado e cantado a música com grande prazer, a professora não interfere em quase nenhum momento, nem direciona a atividade para um fim determinado. Ela simplesmente cuida de “fornecer”, “deixar que os alunos desfrutem” e, ainda que essa seja considerada uma atitude importante da professora, essa atitude poderia promover uma aprendizagem mais significativa se fosse acompanhada de mais alguma ação que, por exemplo, levasse os alunos a compreenderem, sobretudo musicalmente, aquilo que cantavam.

O professor de Música não deve se limitar a “fornecer atividades musicais prazerosas”, simplesmente deixando que o aluno desfrute da música e sem levá-lo a conhecer e refletir sobre, pelo menos, algumas características dessa música. Certamente a atividade musical deve ser significativa e prazerosa para o aluno, mas a audição de uma música, por exemplo, deveria ensejar uma “apreciação significativa em música”, como sugerem os PCN de 1ª a 4ª série. (1997, p. 79). Mesmo que o professor tenha o cuidado de selecionar um repertório do qual os alunos gostem e que, ao mesmo tempo, considere pertinente, é preciso conscientizar os alunos sobre como escutar e cantar, seja em relação à percepção e discussão sobre elementos musicais, históricos, ou culturais, como também apontam os PCN (1997, p.78-80). Quanto às atividades que envolvem o canto, Tourinho faz uma colocação que resume bem a questão concernente à responsabilidade que o professor de Música deve assumir pelo processo educativo:

O desejo de cantar e o prazer que esta atividade ocasiona são expressões que os fatos também nos deixam observar. Nas escolas, as crianças pedem e demonstram que gostam de cantar. Porém, o ato de educar inclui a responsabilidade pelas formas de desejo e prazer que são internalizadas e que, a partir daí, podem se tornar auto-regulativas e impulsionar idéias e ações. (TOURINHO, 1993, p.100).

De fato, é preciso que o professor tenha consciência e aproveite o poder que tem em suas mãos ao conduzir seus alunos. De uma forma ou de outra, os alunos sempre aprendem, e certamente as crianças aprenderam algo nos trechos analisados em S1, pois “a criança aprende observando, imitando, e respondendo a intermitentes intervenções daqueles que compartilham o seu mundo” (CHAVES, 2000, p.2). No entanto, diante da maneira como o E.C.14 foi observado na prática da professora S1, é possível afirmar que ela demonstra uma atitude ou predisposição, que pode ser classificada como um recurso cognitivo, e não uma competência, pois esta envolveria a integração de dois ou mais recursos e contribuiria para uma aprendizagem mais significativa dos alunos. É bastante oportuna a lembrança de que, pelo modo como S1 definiu essa competência na entrevista – disse que trabalhava elementos como “a pulsação” ou “o ritmo”, a “letra” o canto e “conteúdos musicais” – ela sabe como deve ser acionada essa competência, mas talvez não saiba acionar (“saber-fazer”).

No próximo tópico, inicio a análise de enunciados de competência semelhantes que foram registrados pelos dois analistas nas aulas da professora S1.

4.1.3) Propiciar a todos a oportunidade de vivenciar aspectos musicais da própria cultura e de outras culturas (E.C.4) e Enunciado de Competência Criado (E.C.C.) pela analista 2

O registro desses enunciados de competência semelhantes serve para demonstrar como eles podem variar e, mesmo assim, representar basicamente uma mesma competência. A maior parte dos enunciados considerados semelhantes é composta por enunciados de competência criados (E.C.C.) pelos analistas.

4.1.3.1) Significado do E.C.4 e do Enunciado de Competência Criado (E.C.C.) pela analista 2

A semelhança entre o E.C.4 e o enunciado de competência criado pela referida analista é evidenciada pelas próprias estruturas gramaticais:

- E.C.4 - Propiciar a todos a oportunidade de vivenciar aspectos musicais da própria cultura e de outras culturas.
- E.C.C. - Propiciar a todos a oportunidade de vivenciar aspectos musicais e histórias da M.P.B.

Os textos só são alterados na parte final dos enunciados, o que não implica em significados diferentes para cada um. O primeiro enunciado se refere a “vivenciar aspectos musicais da própria cultura e de outras culturas”, o que certamente também inclui aspectos histórico-musicais, que são destacados no segundo enunciado. Certamente, essa alteração do enunciado promovida pela analista 2 reflete sua preocupação em realçar a preponderância do trabalho com aspectos históricos na prática da professora observada.

Quanto ao que a professora diz, na entrevista, a respeito do E.C.4, assumo que pode ser entendido como válido também para o E.C.C. da analista 2, dada a extrema semelhança entre os enunciados. O discurso da professora permitiu uma constatação saliente: as três competências observadas pelos analistas até aqui são baseadas no mesmo princípio: considerar a realidade e o gosto dos alunos. Esse é um elo que une tais competências e também redundando no fato de que, às vezes, essas competências se confundem no discurso da professora, podendo até ser entendidas como uma mesma competência básica com variações pequenas em cada enunciado.

Tratando especificamente do E.C.4, a professora explica na entrevista:

Então, de que maneira eu vou conseguir que esses meninos façam uma atividade musical qualquer que eu tenha planejado e tal? Porque eu tenho que *partir do que eles gostam*; eu tenho que *partir da realidade deles*. Então, se a realidade deles é ouvir “Reggae”, eu tenho que, partindo de um “Reggae”, trabalhar os conteúdos musicais que eu quero trabalhar. (Grifos meus)

A música do gosto dos alunos é colocada como ponto de partida para “trabalhar os conteúdos musicais”, o que, em princípio, expressa a idéia de que “propiciar a oportunidade

de vivenciar aspectos musicais” inclui o desenvolvimento de conhecimentos musicais nos alunos. Mais adiante, a professora põe em relevo outro aspecto:

Então, eu pego essa determinada coisa (música do gosto do aluno) pra trabalhar e vou, aos poucos, injetando outras coisas também. Então, eles começam a conhecer música erudita. Já não acham tão chato ficar ouvindo uma orquestra, por exemplo. E aí eu começo a trabalhar com eles: “O que é tem nessa orquestra? Quais os elementos? O que é que você vê?”, descobrindo uma coisa e outra, despertando esse interesse.

Aqui, a competência se concentra mais em despertar o interesse dos alunos com perguntas do que propriamente na transmissão de conteúdos musicais. O exemplo citado é de um trabalho de apreciação musical. Não por acaso, essa idéia de despertar o interesse dos alunos é retomada mais adiante, quando S1 diz ter sido influenciada por uma professora que fazia uma apreciação musical “fantástica”. Segundo ela, essa professora comparava elementos da música brasileira com o de outras culturas e isso foi uma referência importante para ela:

Eu procuro passar isso pra os meus alunos. Começar a descobrir... na verdade, o que eu quero é despertar. De que maneira eles vão levar isso adiante, aí ... (risos da professora).

Os exemplos citados por S1 levam a intuir que, para ela, o E.C.4 está mais relacionado à vivência de aspectos musicais através de trabalhos de apreciação musical, fazendo com que os alunos sejam despertados para diferentes estilos musicais, de diferentes culturas. O trabalho com “conteúdos musicais” estaria em segundo plano, já que a professora diz – no primeiro trecho transcrito – que os alunos “começam a conhecer música erudita” e, logo em seguida exemplifica o tipo de pergunta que utiliza para desenvolver esse conhecimento nos alunos: “O que é tem nessa orquestra? Quais os elementos? O que é que você vê?”. As colocações da professora realmente aproximam o E.C.14 dos outros já tratados até aqui, além do E.C.5: Trabalhar a partir das representações dos alunos – todos esses enunciados ligados ao princípio de considerar a realidade e o gosto dos alunos.

O significado do E.C.4 para a professora pode ser resumido da seguinte forma: S1 considera que essa competência envolve o princípio de partir da realidade e do gosto dos

alunos, utilizando músicas de que eles gostem para despertar o seu interesse por elementos musicais de várias culturas e, eventualmente, trabalhar conteúdos musicais.

4.1.3.2) Evidências do E.C.4 e do E.C.C.

O analista 1 registrou o E.C.4 na primeira aula gravada: “Propiciar a todos a oportunidade de vivenciar aspectos musicais da própria cultura e de outras culturas”, enquanto a analista 2 criou o enunciado semelhante, na segunda aula gravada: “Propiciar a todos a oportunidade de vivenciar aspectos musicais e histórias da M.P.B.”. Obviamente, por terem sido registrados em aulas diferentes, os enunciados foram observados em situações também distintas. O analista 1 reconheceu o E.C.4 em trechos onde a professora colocou os alunos para cantar o hino nacional, portanto, o enunciado foi relacionado à atividade de canto. Já a analista 2, associou o seu Enunciado de Competência Criado (E.C.C.) principalmente à atividade de escuta de músicas da M.P.B.

O E.C.4 foi registrado pelo analista 1 em momentos onde a professora conduz a turma em uma atividade de canto, ressaltando que o enunciado só foi registrado por conta de a professora ter realizado intervenções, ainda que tenham sido mínimas e uma delas apenas para corrigir um problema de pronúncia:

Quanto ao E.C.4, a atividade com o Hino Nacional foi considerada suficiente para caracterizar uma “oportunidade de vivenciar aspectos musicais da própria cultura” porque, além de a turma ter cantado, a professora orientou-as quanto à correção de problemas de pronúncia. Quando os alunos começaram a acelerar, a professora apontou para o cd player e regeu discretamente até que a turma voltou a cantar em sincronia com a gravação. (Analista 1)

A correção da pronúncia da letra de uma música não é um aspecto essencialmente musical. Sem dúvida, seria uma tarefa primordial numa aula de Português ou Literatura. No entanto, não se pode negar que a correção da pronúncia da letra de uma música também é um aspecto musical na medida em que a letra é um componente da música e, no caso do hino nacional, inegavelmente simboliza a cultura brasileira. É digno de nota que a professora demonstra conhecimento da língua portuguesa, tendo efetuado as correções com segurança.

Quanto ao ato de reger, apesar de ter realizado somente uma intervenção discreta, num momento em que as crianças “começaram a acelerar”, a professora realizou uma ação eficaz, corrigindo o problema rapidamente. Isso certamente exigiu a mobilização de um saber, uma capacidade da professora que propiciou às crianças uma experiência mais musical. Pelo menos, a intervenção da professora permitiu que a turma acompanhasse o *play-back* com bastante segurança quanto ao andamento da música.

Em outro segmento, o analista 1 comenta:

Quanto ao E.C.4, é importante ressaltar que só serão considerados os momentos em que a turma execute ou aprecie músicas e, também, *receba orientações ou discuta sobre aspectos musicais com a condução da execução ou da apreciação/discussão pela professora*. O ato de simplesmente cantar ou escutar músicas não será considerado “oportunidade de vivenciar aspectos musicais”. (Analista 1, grifo meu)

No trecho acima, o analista define claramente o que entende caracterizar a competência em questão. Aqui, também é incluída a necessidade de condução da professora em atividades de apreciação para configurar a competência, mas o E.C.4 não foi registrado nesse tipo de atividade em nenhum momento pelo analista 1.

A analista 2 observou o seu Enunciado de Competência Criado (E.C.C.) numa atividade de apreciação musical. Essa atividade foi classificada como superficial por conta do que a própria analista coloca:

A professora inicia a aula distribuindo um texto sobre o “Tropicalismo”. Depois, coloca uma gravação de uma música da Jovem Guarda.

Em relação ao E.C.C.2, a professora parece querer apresentar às crianças alguns exemplos de músicas das décadas de 60 e 70.

Ainda em relação ao E.C.C.2, a professora só perguntou quem conhecia a música. Não aproveitou o momento para uma atividade de apreciação. Poderia ter colocado a música algumas vezes, fazer perguntas do tipo “que estilo musical é esse?” ou “que instrumentos vocês percebem?”, por exemplo. (Analista 2)

O registro do E.C.C. nessa atividade de apreciação é confuso porque, na verdade, a analista nem considera que a professora realizou uma atividade de apreciação. Ela deixa clara essa posição quando afirma: “Não aproveitou o momento para uma atividade de apreciação”. No entanto, há pelo menos três motivos para se considerar o registro desse E.C.C.

Primeiramente, a analista 2 se deu ao trabalho de criar um enunciado para descrever uma competência que observou, o que atesta o cuidado em relatar algo que considerou relevante na análise. Em segundo lugar, a professora S1 relata na entrevista que o E.C.4, enunciado bastante semelhante ao E.C.C., está muito relacionado a atividades de apreciação, o que encontra ressonância no fato de a analista ter registrado o enunciado justamente numa atividade de apreciação. Em terceiro lugar, acredito que ocorreu uma atividade de apreciação, ainda que superficial, pois, como a própria analista relatou, a professora colocou uma “regravação de uma música da Jovem Guarda”, apresentou “alguns exemplos de músicas das décadas de 60 e 70” e “perguntou quem conhecia a musica” – a regravação que havia sido tocada. Ainda que isso seja muito pouco para caracterizar uma atividade de apreciação, a professora S1 propiciou um contato razoável dos alunos com a música da Jovem Guarda, apesar de não ter dirigido a atividade de apreciação de uma forma satisfatória.

De qualquer maneira, uma ressalva importante deve ser feita: o registro do E.C.C. pela analista 2 é de baixa confiabilidade, pois além de não ter sido registrado pelo analista 1 nesse trecho, a própria analista registrou o enunciado, mas não considera que a professora tenha apresentado um desempenho adequado para que se qualificasse a atividade descrita como de apreciação musical. Dessa forma, é possível afirmar que o E.C.C. envolve, basicamente, a capacidade de conduzir atividades de apreciação musical.

4.1.4) Enunciados de competência criados pelos dois analistas

No caso desses enunciados semelhantes, pelo fato de todos terem sido criados pelos analistas, o significado deles será esclarecido na medida em que, também, serão consideradas as justificativas para a criação e registro de tais competências por parte dos próprios analistas.

Por esse motivo, significado e evidências dos enunciados serão consideradas simultaneamente.

O analista 1 criou dois enunciados semelhantes na primeira aula, os quais se parecem muito com um enunciado que a analista 2 elaborou e registrou em duas aulas. Os enunciados são os seguintes:

- Perceber o ânimo da turma agindo de acordo com ele e estabelecendo um diálogo de modo a ser acessível sem deixar de zelar pela ordem na sala (E.C.C. da aula 1 – Analista 1)
- Esperar até uma situação limite para chamar a atenção do aluno de modo enérgico, depois de algumas tentativas, quando perceber que não haverá mudança de comportamento (E.C.C. da aula 1 – Analista 1)
- Manter a ordem na sala de aula (E.C.C. das aulas 1 e 2 – Analista 2)

Os três enunciados estão relacionados à idéia de manutenção da disciplina e da ordem na sala de aula, mas cada um deles destaca um aspecto distinto dessa mesma capacidade da professora.

Em relação aos dois E.C.C. do analista 1, eles foram registrados em dois momentos similares e ressaltam basicamente a capacidade da professora de perceber o momento adequado para intervir com maior ou menor rigor disciplinar. Isso fica patente nos comentários do analista, em relação ao primeiro E.C.C. (Perceber o ânimo da turma agindo de acordo com ele e estabelecendo um diálogo de modo a ser acessível sem deixar de zelar pela ordem na sala):

A professora fez várias perguntas e também escutou perguntas pacientemente. Foi bastante simpática e, ao perceber que algumas alunas estavam ficando agitadas, pediu logo que cantassem o Hino Nacional para que ela ouvisse.

Em relação ao E.C.C., a professora parece realmente ter desenvolvido o hábito (observei momentos similares) de tentar continuar a aula quando a turma está começando a se agitar. Ela parece só intervir com rigor em último caso. (Analista 1)

Quanto ao segundo E.C.C. (Esperar até uma situação limite para chamar a atenção do aluno de modo enérgico, depois de algumas tentativas, quando perceber que não haverá mudança de comportamento), ele comenta:

A professora disse que estava “dando um corte” numa aluna, pois ela já havia extrapolado os limites. A aluna, que realmente já vinha tumultuando a aula insistentemente, aquietou-se. Quanto ao E.C.C., pode-se questionar se é melhor esperar para chamar a atenção do aluno mais energicamente, mas o fato é que a professora age coerentemente ao adotar um único critério – só ser mais drástica quando o aluno reincide no mal comportamento. Essa competência poderia até ser classificada como “E.C.1”, mas preferi especificar a competência observada criando um enunciado mais específico. (Analista 1)

Os dois enunciados se complementam, pois enquanto no primeiro destaca-se a sensibilidade da professora para perceber a necessidade de “esfriar” os ânimos da turma propondo que elas cantassem o hino, no segundo ela age com rigor ao “dar um corte” na aluna que já havia “extrapolado os limites”. A propósito, essa aluna já começara a fazer gracejos desde o momento em que se registrou o primeiro E.C.C. Diante disso, pode-se perceber uma capacidade de percepção aguçada da professora, que num primeiro momento procurou dar seguimento às atividades sem precisar chamar a atenção de ninguém e, mais adiante, percebendo que uma aluna continuava querendo tumultuar a aula, decidiu aplicar-lhe uma reprimenda.

Já a analista 2, registrou o mesmo enunciado nas duas primeiras aulas observadas: Manter a ordem na sala de aula. Na primeira aula, destaca-se a capacidade da professora aplicar a disciplina e, mesmo assim, continuar a aula com um bom relacionamento com as alunas – esse evento ocorreu quando só garotas assistiam à aula:

A professora fala com seriedade: “Bastou”, para uma aluna que está atrapalhando. Diz que já falou mil vezes que “para tudo tem limite”.

A professora conseguiu retomar naturalmente a conversa com as alunas, sem resquícios de “zanga”. (Analista 2)

Na segunda aula, a analista realça um outro aspecto dentro do mesmo E.C.C: Manter a ordem na sala de aula. Trata-se da capacidade “organizar” o tempo e o espaço na sala de aula:

Nesse período da aula entraram muitos alunos. Ela comenta como é complicado ficar entrando gente toda hora, interrompendo a aula. A professora diz que na próxima aula, quando “tocar”

7:30, os alunos devem ir para a sala de aula, e ela irá descer apenas com eles. Quem chegar atrasado ficará para o outro horário, para não atrapalhar a aula.

Essa atitude é positiva. É necessário “organizar” melhor o tempo e o espaço da aula, para evitar a dispersão dos alunos. (Analista 2)

Além de S1 ter tomado uma “atitude positiva”, como descreve a analista, ela demonstrou uma capacidade de caráter gerencial, que envolve decisões baseadas no julgamento das condições de trabalho num contexto determinado.

Diante das observações dos analistas foram destacadas algumas características da professora que apontam para uma competência que envolve basicamente a manutenção da ordem em sala de aula, não de maneira rígida, mas criativa e estratégica, em que se age de acordo com as circunstâncias. Isso requer da professora a avaliação contínua do comportamento dos alunos, a própria capacidade de envolver a turma, a consideração de problemas de espaço e tempo na sala de aula e, em último caso, a decisão de chamar a atenção de alunos que insistem em se comportar mal.

4.2) Caso S2 – Significados e evidências das competências mais importantes e utilizadas

Os Enunciados de Competências (E.C.) identificados na análise das gravações de aulas de S2 foram discriminados de acordo com três categorias:

- a) E.C. criados pelos analistas;
- b) E.C. sugeridos pela própria professora S2;
- c) E.C. do referencial de Perrenoud.

A primeira categoria será sempre identificada pela sigla E.C.C. (Enunciado de Competência Criado⁷), que representa os enunciados que os analistas criaram para classificar aquelas competências que observaram nas aulas de S2, mas que não estavam presentes na lista-guia que orientou a análise. As outras duas categorias estavam presentes na lista-guia que

⁷ Esses enunciados de competência aparecem no tópico 4.2.4., que trata de enunciados semelhantes registrados pelos dois analistas.

orientou o processo de análise das gravações de aulas. Os enunciados que integravam a lista-guia de S2, dos quais alguns aparecem no tópico 1 (enunciados idênticos registrados numa mesma aula), seguem abaixo.

- Enunciados sugeridos por S2:

* E.C.1 – Dominar o conteúdo a ser trabalhado e estabelecer um bom diálogo com os educandos para melhor desenvolvimento do estudo da música;

* E.C.2 – Trabalhar o canto como meio de expressão popular, zelando pela pronúncia correta e clara das palavras para boa apreensão do sentido da letra.

* E.C.3 – Valorizar os conhecimentos prévios e o repertório individual dos alunos, escolhendo músicas com o cuidado de evitar aquelas que, embora tenham melodias agradáveis, apresentem letras impróprias (obscenas, inadequadas para a faixa etária) e com problemas de prosódia.

* E.C.4 – Promover uma experiência musical que desenvolva a intuição, o raciocínio e a imaginação;

* E.C.5 – Desenvolver o controle motor através de trabalhos rítmicos.

- Enunciados do referencial de Perrenoud (Alguns enunciados têm um texto explicativo em itálico):

* E.C.6 – Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.

Demonstrar paixão pelo conhecimento, desenvolvendo a arte de se comunicar, seduzir, encorajar e mobilizar, envolvendo-se como pessoa e renunciando a imagem daquele “que sabe tudo”;

* E.C.7 – Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos, formando grupos em que todos participem das atividades do modo mais efetivo possível;

- * *E.C.8 – Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. Conhecer, em detalhes, os conteúdos e competências que os alunos devem dominar ao longo da formação básica para, com conhecimento de causa, julgar o que deve ser absolutamente adquirido no momento e o que pode ser aprendido posteriormente;*
- * *E.C.9 – Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa, ou seja, acompanhando e intervindo continuamente com o objetivo de auxiliar cada um a aprender melhor;*
- * *E.C.10 – Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão. Fazer balanços periódicos das competências adquiridas pelos alunos e tomar decisões que propiciem um desenvolvimento (por exemplo, sócio-afetivo-musical) ótimo de cada um;*
- * *E.C.11 - Elaborar um projeto em equipe, representações comuns. Desenvolver projetos em equipe, com outros professores. Esses projetos podem ser de dois tipos: os que visam a realização de atividades determinadas (como a montagem de um espetáculo) e os que visam coordenar forças e partilhar idéias de forma contínua e sistemática;*
- * *E.C.12 – Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões;*
- * *E.C.13 – Formar e renovar uma equipe pedagógica. Participar ativamente da formação ou renovação da equipe pedagógica;*
- * *E.C.14 – Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais;*

Na tabela 6, encontram-se os enunciados de competência que compõem a lista-guia de S2 e que foram registrados pelos analistas em cada aula (os enunciados em negrito são os observados pelos dois analistas numa mesma aula). Assim como no caso anterior, começo a análise pelos enunciados de competência idênticos que foram registrados pelos dois analistas nas mesmas aulas de S2 (exatamente os enunciados que estão em negrito na tabela 6).

Tabela 6: Enunciados de competências registrados pelos analistas em cada aula de S2

E.C. registrados na:	ANALISTA 1	ANALISTA 2
AULA 1	E.C.1 E.C.2 E.C.5 E.C.9 E.C.11	E.C.2 E.C.3 E.C.4 E.C.6 E.C.9 E.C.11
AULA 2	E.C.1 E.C.5 E.C.2 E.C.6 E.C.3 E.C.7 E.C.4	E.C.2
AULA 3	E.C.2 E.C.3 E.C.5	-

Foram três os enunciados idênticos registrados pelos analistas nas aulas observadas: E.C.2, E.C.9 e E.C.11, sendo que o primeiro foi criado pela própria professora S2 e os outros dois fazem parte do referencial de Perrenoud. A seguir, explico o significado atribuído a cada um deles a partir das considerações de Perrenoud e da própria professora, além de discorrer sobre como cada um deles foi evidenciado segundo os analistas.

4.2.1) Trabalhar o canto como meio de expressão popular, zelando pela pronúncia correta e clara das palavras para boa apreensão do sentido da letra (E.C.2)

4.2.1.1) Significado do E.C.2

Percebe-se, através do discurso da própria professora S2, que há muitos recursos cognitivos implícitos nessa competência. Primeiramente, ela destaca um “saber-fazer”, saber organizar a turma para cantar em conjunto e, ao mesmo tempo, uma capacidade de avaliar os alunos quanto a vários aspectos envolvidos em atividades de canto:

A primeira coisa que eu me preocupo é trabalhar o canto em conjunto. Porque, aí, eu já trabalho a questão da socialização das crianças. Aliado a isso, eu vou observando e digo pra elas que estou observando a postura, o modo de cantar, a postura de quem está cantando e como deve

cantar. Tanto a postura física como a postura, realmente, *vocal* (acentuou), a expressão facial, que é necessária.

Por sua vez, isso exige o conhecimento e seleção de repertório adequado – a professora prioriza o repertório nordestino – o que está associado à escolha de algo que seja significativo tanto para quem ensina quanto para quem aprende:

Então, qual fatores que a gente tem que realmente observar. É... a escolha do repertório – a gente está no nordeste. (...)Então, o conteúdo tanto é importante pra gente, que dá aula, como pra eles, que estão aprendendo.

Como será reforçado mais adiante, a professora age de maneira bastante coerente com as descrições que ela própria apresentou sobre como se deve acionar a competência em questão. Uma ressalva importante é que, em relação ao zelo pela “pronúncia correta e clara das palavras”, a professora não fez menção ao modo como entende que isso deva ser trabalhado, mas pelo menos nas observações do analista 1 foi percebida essa preocupação da professora.

4.2.1.2) Evidências do E.C.2

Houve um alto grau de concordância entre as observações quanto aos eventos em que se registrou a competência. Os analistas registraram o E.C.2 nas duas primeiras aulas gravadas e, inclusive, no mesmo trecho da aula 1, onde a professora trabalha uma música de título “Ê, boi”. Em relação a esse evento, os analistas observaram correções de trechos, sendo que o analista 1 especificou o tipo de correções realizadas – “da letra ou da melodia”:

A professora parou algumas vezes para instruir a respeito da letra ou da melodia. Em determinado trecho, ela parou para pedir que as alunas não gritassem e mostrou como elas deveriam cantar, explicando que era “mais suave”. Ela pediu silêncio mais uma vez e, mesmo com algumas alunas ainda conversando, começou a cantar suavemente. (Analista 1)

A professora canta “Ê, boi”, frase por frase, e as alunas repetem. Ela conserta quando percebe que não estão cantando corretamente. (Analista 2)

É importante ressaltar que a professora cantou a música com muita segurança, funcionando como modelo para a turma. A habilidade da professora como cantora e sua

postura segura certamente ajudaram muito no aprendizado da melodia. Outro aspecto observado pelos analistas foi o cuidado da professora, ou ausência deste, em relação à dinâmica na música, apesar de esse aspecto não fazer parte do E.C.2, pelo menos não explicitamente. Os comentários sobre a dinâmica demonstram a concepção dos analistas de que não se pode trabalhar o canto sem considerar, simultaneamente, aspectos propriamente musicais. Quanto à dinâmica na música “Ê, boi”, relatou-se:

Ela fez observações sobre dinâmica (falou em cantar mais suave) e corrigiu trechos da letra, sempre cantando para mostrar como queria que se executasse a música.(...) A professora repetiu a música várias vezes, sobretudo os dois últimos versos, onde ela orientou as alunas a cantarem bem suavemente, o que de fato conseguiu. (Analista 1)

Ela conserta quando percebe que não estão cantando corretamente. (...) A professora pede para as alunas cantarem mais suave, mas não trabalha a expressão musical ou a dinâmica. (Analista 2)

É curioso perceber que, ainda que descrevendo o mesmo evento, os analistas avaliam as ações da professora de forma distinta. Enquanto o analista 1 afirma que a professora “fez observações sobre dinâmica”, a analista 2 considera que a professora “não trabalha a expressão musical ou a dinâmica”. É possível entender as colocações dos analistas como complementares e não destoantes. Considere-se a seguinte definição de dinâmica, apresentada no dicionário Aurélio: “Graduação dos níveis de intensidade dos sons, durante a execução de um trecho musical, por meio de nuances que vão do fortíssimo ao pianíssimo, quer em progressão mais ou menos lenta, quer em oposição brusca”.⁸ Com essa definição em mente, pode-se inferir que S2 até chegou a trabalhar a dinâmica, mas o fez de maneira muito fragmentada, pois só conseguiu que as alunas cantassem efetivamente “mais suave” nos dois últimos versos da música, que foram repetidos separadamente, desconectados do restante da música. A dinâmica seria elaborada de forma mais evidente se a música fosse cantada por inteiro, trabalhando-se com mudanças das nuances “quer em progressão mais ou menos lenta, quer em oposição brusca”, como coloca a definição.

⁸ Versão Eletrônica - 3.0

Quando a analista 2 coloca que não se trabalhou a expressão, está se referindo a um processo mais complexo ainda, pois, como afirma Swanwick: “O caráter expressivo está implícito em muitos tipos de decisões de performance, na escolha do andamento, nos níveis de acentuação, nas mudanças de dinâmica e na articulação – como o movimento de um som para o outro está organizado” (SWANWICK, 2003, p. 62). No entanto, ainda que a professora não tenha trabalhado de forma significativa aspectos como a dinâmica ou expressão – que não aparecem explicitamente no E.C.2, como já foi comentado – pelo menos ela orientou as crianças no sentido de que não cantassem gritando, o que era um problema básico a ser resolvido, uma forte tendência da turma observada. Esse tipo de correção está relacionado ao que ela coloca na entrevista, quando diz que observa “o modo de cantar”, “a postura de quem está cantando e como deve cantar”.

Na segunda aula, os analistas também observaram o E.C.2 num mesmo trecho, logo no início da aula, quando a professora começou a ensinar uma música de título “Bahia”. Entretanto, o analista 1 ainda registrou o enunciado no trecho consecutivo a esse do início da aula, quando a professora dava continuidade ao trabalho com a mesma música. Sendo assim, os analistas descrevem e destacam acontecimentos distintos dentro do mesmo processo – o ensino da música citada:

A professora fez uma observação e corrigiu um trecho onde havia uma elipse na letra da música. Ela pediu para que as alunas cantassem a música sozinhas, mas as garotas logo começaram a apresentar dificuldades para cantar.

A professora cantou a música “Bahia” para que as alunas a repetissem verso por verso. Na seqüência, ela chamou a atenção para um trecho onde a melodia não estava sendo cantada corretamente e um outro trecho, já citado, em que havia um problema de elipse.

Quanto ao E.C.2, a observação e correção do trecho onde havia uma elipse evidenciou o zelo pela “pronúncia correta e clara das palavras”. (Analista 1)

As alunas escolhidas fazem a leitura do texto. A professora começa a ensinar a música. Ela canta uma frase e as alunas repetem. Uma vez para cada frase.

Faltou ela juntar as frases, até que as crianças conseguissem cantá-la bem toda. Repetir mais vezes, até as alunas cantarem com segurança. Mesmo assim, foi encontrado o E.C.2. (Analista 2)

Semelhantemente às observações do E.C.2 na primeira aula, o analista 1 reconhece momentos em que a professora corrigiu melodia e letra da música que estava sendo ensinada. A correção da letra, ou, mais especificamente, de uma elipse que as alunas não estavam pronunciando claramente, evidenciou o aspecto do zelo pela “pronúncia correta e clara das palavras”, presente no enunciado da competência. Apesar de a analista 2 não ter apontado claramente para evidências do E.C.2, ela registrou o momento em que as alunas fizeram a “leitura do texto”, o que deve ter sido suficiente para perceber o mesmo cuidado da professora destacado pelo analista 1, em relação à pronúncia das palavras.

Acredito que o trabalho com uma música de “expressão popular”, como descreve o E.C., é outro motivo para que se tenha registrado a competência. A propósito, sem desejar aprofundar a questão do que seria uma forma de “expressão popular”, o que geraria muita polêmica, não somente a música ensinada na segunda aula (Bahia), como também a da primeira (Ê, boi) parecem se enquadrar no tipo de repertório apontado pela própria professora como mais apropriado e significativo para trabalhar em nossa realidade, pois “a gente está no nordeste”. (Trecho extraído de citação que se encontra no final do tópico 4.2.1.1)

4.2.2) Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa (E.C.9)

4.2.2.1) Significado do E.C.9

Como já foi explicado, alguns enunciados do referencial de Perrenoud foram apresentados às professoras com um texto explicativo. O E.C.9 da lista-guia da professora S2 foi um desses casos em que utilizei um texto explicativo, que é uma espécie de “tradução” integrada ao enunciado para facilitar o entendimento das professoras a respeito da concepção de Perrenoud sobre a competência. O texto explicativo acoplado ao E.C.9 é a parte grafada

em itálico no enunciado: Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa, *ou seja, acompanhando e intervindo continuamente com o objetivo de auxiliar cada um a aprender melhor.*

Perrenoud sintetiza a idéia desse texto explicativo, explicitando em que consiste essa maneira de observar e avaliar continuamente:

Sua primeira intenção é formativa, o que, em uma perspectiva pragmática, significa que *considera tudo o que pode auxiliar o aluno a aprender melhor*: suas aquisições, as quais condicionam as tarefas que lhe podem ser propostas, assim como sua maneira de aprender e de raciocinar, sua relação com o saber, suas angústias e bloqueios eventuais diante de certos tipos de tarefas, o que faz sentido para ele e o mobiliza, seus interesses, seus projetos, sua auto-imagem como sujeito mais ou menos capaz de aprender, seu ambiente escolar e familiar (PERRENOUD, 2000, p. 49-50).

Observar e avaliar os alunos de acordo com uma abordagem formativa significa, segundo as palavras do próprio Perrenoud, considerar todos os fatores que podem interferir na aprendizagem para poder regular o processo da melhor maneira possível. (2000, p. 50).

Na entrevista, a professora S2 deu exemplos de como procura considerar vários aspectos envolvidos na aprendizagem dos alunos. Quando interrogada sobre como trabalhava a avaliação formativa, ela expôs basicamente como realiza avaliações somativas:

Eu posso inventar, se eu quiser, uma avaliação. Se eu não tiver integridade, se eu não tiver dignidade, personalidade, eu posso inventar. Tanta gente que quer encurtar o caminho, que faz as coisas aleatoriamente. Claro que mais adiante vai quebrar a cara porque na hora que for provar “x” (uma nota), não é? Não vai ter nada pra provar, entendeu? Mas eu procuro ser muito coerente. E outra coisa, quando eu faço a avaliação, tem o percentual – CEB I e II é percentual e 3ª e 4ª (séries) é nota – então, o que é que eu faço? Contemplo, no CEB I e II, o comportamento, o grau de interesse, assiduidade, se cantou afinado, se não cantou, se não abriu a boca pra cantar, se abriu a boca gritando, se não estava na postura – tudo. Eu observo tudo.

Apesar de estar explicando como atribui notas aos alunos, o que é uma forma somativa de avaliação, a professora também afirma que “observa tudo”, o que remonta à idéia de Perrenoud, de observar tudo o que contribui para o aprendizado. No contexto do trecho transcrito acima, o sentido dessa observação é mais de avaliar o desempenho dos alunos para conceder notas, mas há outros momentos em que S2 dá exemplos claros de situações de avaliação formativa em sua prática. Falando sobre sua experiência de ensinar num projeto

social, a professora conclui sobre como é importante estabelecer objetivos procurando conhecer as “causas” de determinadas competências adquiridas pelos alunos:

Pra a gente alcançar determinados objetivos, ainda mais de aprendizagem, tinha que nortear as causas daquelas competências ali, não é? Então, um dos pontos que eu abordei foi a questão da família. Aí teve também ocasião que eu fazia visita com a assistente social quando faltava alguém. E, na maioria das vezes, era por doença, doenças até crônicas, que a gente não sabia. Então, quando a gente... dava pra observar, essas causas aí explicavam muita coisa do aprendizado. Coisa que a gente não faz na Prefeitura. Não tem um acompanhamento direto. Eu sinto falta disso. Porque poderia sanar muitos problemas.

A professora sente falta de um “acompanhamento direto” nas escolas do Município, mas certamente existe algum tipo de acompanhamento feito por ela própria em sala de aula. Em outro momento da entrevista, ela cita um exemplo de como percebeu um problema enfrentado por uma de suas alunas:

É outra coisa que eu percebo em algumas turmas é a “dessocialização” de algumas crianças. Na quarta série, você já teve oportunidade de presenciar a fulana, uma grandinha, se recusando a participar de um trabalho em equipe. Por outro lado, quando eu questioneei, ela disse que ela é que não foi recebida nas equipes. Então, ela se sentiu rejeitada. E isso, quando a gente vai ver, se retrata naquela outra questão que eu falei, da família. Então, isso tem muito a ver também. É a questão da auto-estima.

A professora demonstra cuidado em procurar conhecer a história de cada aluna, as possíveis causas para os problemas que enfrentam, o que indubitavelmente é um aspecto da avaliação formativa.

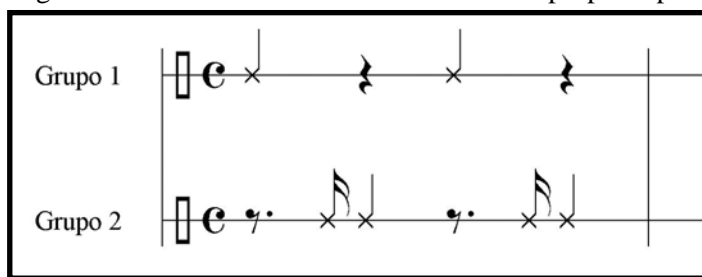
4.2.2.2) Evidências do E.C.9

As evidências do E.C.9 foram encontradas na primeira aula gravada e, basicamente, numa mesma intervenção da professora, que visou corrigir algumas alunas que estavam com dificuldades para bater palmas no ritmo solicitado. A analista 2 foi muito genérica, comentando apenas que a professora colocou as garotas que estavam com dificuldade para bater palmas no ritmo para observarem as colegas:

A professora tinha colocado umas alunas à frente, para observar as colegas fazerem (o ritmo batendo palmas), pois estavam com dificuldades. Agora, ela pede às alunas para executarem o ritmo proposto (os dois grupos). (Analista 2)

Está implícita a idéia de uma avaliação formativa, pois foi comentado que a professora percebeu a dificuldade de algumas alunas e tomou uma iniciativa no sentido de ajudá-las a resolver o problema rítmico quando as colocou para observarem as colegas. Quando a analista relata que foi solicitada a execução do ritmo proposto por “dois grupos”, está se referindo à divisão da turma que a professora estabelecera previamente, determinando dois ritmos diferentes para cada metade da turma – dois grupos – realizarem através de palmas. Essas palmas estavam sendo usadas para acompanhar a música “Ê, boi”. Na figura 1, podem ser observados os ritmos feitos simultaneamente pelos grupos:

Figura 1: Ritmos trabalhados numa atividade proposta por S2



O analista 1 registrou o E.C.9 na mesma situação de ensino de ritmos a serem executados através de palmas, mas detalhou algumas ações através das quais percebeu características de uma avaliação formativa. Primeiramente, é destacada uma intervenção da professora para ajudar uma aluna:

Ela mostrou o ritmo que deveria ser feito e, percebendo uma aluna com dificuldades, pediu que a garota batesse palmas junto com ela, somente elas duas. Como a garota não conseguia executar as palmas no ritmo, a professora sugeriu que ela afastasse mais as mãos. A medida pareceu surtir efeito pelo menos em princípio.

Quanto ao E.C.9, a avaliação formativa foi observada através da percepção do problema da garota que não conseguia bater palmas e da intervenção da professora que, pelo menos no momento, pareceu levar a garota a uma melhora. (Analista 1)

No desenrolar da atividade, foram percebidas outras iniciativas relacionadas ao E.C.9 quando a professora solicitou que os dois grupos batessem palmas, simultaneamente, nos ritmos solicitados:

A professora cantou quase toda a música, mas parou quando percebeu a dificuldade da turma em manter as palmas no mesmo andamento. Ela voltou a reger o ritmo para que cada grupo

soubesse o momento de bater palmas e, em seguida, pediu que as garotas cantassem a música enquanto sustentavam o ritmo com as palmas.

Dessa vez, o E.C.9 foi manifestado em relação aos dois grupos, que batiam palmas em ritmos diferentes. É importante registrar que a professora procurou orientar as alunas a que batessem palmas de forma musical. Usou a expressão “bem suave” e mostrou como bater as mãos para conseguir um som menos estridente, além de ter regido os ritmos. (Analista 1)

Dessa vez, a professora observou e procurou auxiliar os dois grupos de uma forma geral, sem se dirigir especificamente a alguma aluna em particular. É relevante o fato de que a professora procura não somente corrigir o ritmo das palmas, mas também mostrar às alunas que as palmas são um acompanhamento, que devem ser feitas de maneira “bem suave”, o que foi considerado uma orientação sobre como bater palmas de “forma musical”.

Num momento seguinte, o analista 1 observa a professora intervindo novamente de maneira mais direcionada, procurando auxiliar algumas alunas que estavam com dificuldades no ritmo. A professora escolheu para ir à frente da sala, dentre as alunas que demonstravam menos coordenação nas palmas, três de cada grupo. Foram utilizadas duas estratégias diferentes para tentar resolver o problema rítmico. A primeira consistiu em fazer com que as seis garotas que estavam com dificuldades escutassem o restante da turma executando os ritmos, pedindo, em seguida, que elas também batessem palmas junto com a turma:

A professora voltou a passar o ritmo sem cantar a música. Depois de identificar algumas alunas com dificuldade (três de cada metade da sala, ou seja, de cada grupo), ela chamou-as à frente para que observassem e escutassem as colegas executando os ritmos. A professora regeu o ritmo, indicando com a mão o momento de cada grupo bater palmas. Além disso, ela falava o ritmo com a sílaba “pa”. Tendo passado o ritmo com a turma por cerca de um minuto, a professora voltou-se para três das meninas que estavam à frente (do grupo que fazia uma batida no primeiro e terceiro tempos), pedindo para que elas também batessem palmas. As garotas continuaram com muita dificuldade.

Em relação ao E.C.9, apesar de nesse momento as garotas com dificuldade no ritmo não terem melhorado praticamente nada, a intervenção da professora certamente teve como objetivo auxiliá-las a aprender melhor. (Analista 1)

Essa primeira estratégia não surtiu o efeito desejado, mas, de qualquer modo, a professora percebeu o problema enfrentado pelas seis garotas, dando-lhes atenção e concedendo-lhes uma oportunidade para que pudessem aprender os ritmos. Para isso, foi preciso inclusive utilizar habilidades em regência, o que S2 realizou com segurança.

A segunda estratégia usada pela professora foi direcionada a três das garotas que estavam à frente, as que faziam parte do grupo que batia uma palma no primeiro e outra no terceiro tempo:

A professora passou o ritmo com cada uma das três meninas que estavam à frente – as que faziam o ritmo de uma batida por tempo. As três continuaram apresentando muita dificuldade. Então, a professora utilizou outro mecanismo. Ela pediu que as garotas movimentassem as pernas no ritmo, enquanto falava: “Direita, esquerda” e demonstrava o movimento de alternar o apoio entre as pernas, como um pêndulo. Além de fazer o movimento com as pernas, a professora balançava o corpo para os lados. Em alguns momentos, as garotas conseguiram se movimentar no ritmo junto com a professora. (Analista 1)

Realizando movimentos com o corpo, as alunas realmente apresentaram uma melhora no ritmo. De fato, não somente essa última estratégia utilizada pela professora, mas todas as suas intervenções foram direcionadas àquelas garotas em quem se percebera maior dificuldade, procurando auxiliá-las a aprender melhor, como propõe o E.C.9.

4.2.3) *Elaborar um projeto em equipe, representações comuns (E.C.11)*

4.2.3.1) Significado do E.C.11

Para clarear o significado desse enunciado, que faz parte do referencial de Perrenoud, também foi criada uma espécie de “tradução”, um texto explicativo para as professoras, o qual foi grafado em itálico e acrescentado ao E.C.11: *Elaborar um projeto em equipe, representações comuns. Desenvolver projetos em equipe, com outros professores. Esses projetos podem ser de dois tipos: os que visam a realização de atividades determinadas (como a montagem de um espetáculo) e os que visam coordenar forças e partilhar idéias de forma contínua e sistemática.*

Essa distinção entre dois tipos de projetos é apresentada explicitamente por Perrenoud.

Distingo dois tipos de projeto:

a) os projetos que se organizam em torno de uma atividade pedagógica precisa, como, por exemplo, a montagem de um espetáculo em conjunto, a organização de uma jornada esportiva, a criação de oficinas abertas, a criação de um jornal; a cooperação é, então, o meio para realizar um

empreendimento que ninguém tem a força ou a vontade de fazer sozinho; ela se encerra no momento em que o projeto é concluído;

b) os projetos cujo desafio é a própria cooperação e que não têm prazos precisos, já que visam a instaurar uma forma de atividade profissional interativa que se assemelha mais a um modo de vida e de trabalho do que a um desvio para alcançar um objetivo preciso (PERRENOUD, 2000, p.83).

Ao discorrer sobre como elabora “mini-projetos” em conjunto com os colegas, a professora S2 aborda os dois tipos de projeto descritos por Perrenoud:

A gente faz muito, assim, mini-projetos, não é? Na verdade, são temas que a gente aborda. Como, por exemplo, teve a Semana da Pátria, não é? Vamos dizer assim, botamos como Semana da Pátria. Trabalhamos questões, o Hino, o texto, enfim... o significado das palavras, não é? E vamos trabalhando assim. E nos nossos intervalos, a gente discute muito como é que vai fazer as coisas, como é que poderia ser feito. Apesar de ter o acerto, mas o intervalo é o momento que surgiram coisas novas, dúvidas das crianças. E aí, como é que a gente vai administrar isso aí? Funciona, funciona. Você pega o tema a ser abordado, você pega os temas transversais e pega as matérias comuns e as outras que não são comuns... a gente tem resultados bons. (Entrevista)

Ela fala a respeito de projetos que visam atividades específicas, que são pontuais e relacionados a um “tema”, que no exemplo citado era “Semana da Pátria”. Esses seriam projetos do tipo “a” definido por Perrenoud logo acima. Por outro lado, S2 também traz à tona a idéia de elaborações que envolvem uma avaliação e discussão contínua entre professores, utilizando o horário do intervalo para esse fim. Ela enfatiza que essa forma de trabalho “funciona” e dá “resultados bons”, o que sugere já ter se estabelecido uma forma permanente de cooperação entre professores. Essa é a essência dos projetos do tipo “b”, também descritos por Perrenoud, aqueles “cujo desafio é a própria cooperação e que não têm prazos precisos”.

4.2.3.2) Evidências do E.C.11

É preciso ressaltar o fato de que o E.C. 11 foi colocado na lista-guia apesar de ter sido previamente considerado como “difícilmente observável”,⁹ já que necessitaria de um acompanhamento das atividades da professora fora da sala de aula para ser efetivamente comprovado. Por outro lado, a expectativa era de que, através do discurso da professora em

⁹ Alguns E.C. foram classificados como difícilmente observáveis, pois necessitariam de um acompanhamento de situações vividas fora da sala de aula pelas professoras, como planejamento das aulas e reuniões de professores.

sala de aula, fossem observados indícios do nível de consciência dela sobre o assunto. De fato, isso foi o que aconteceu, com alto grau de concordância entre os analistas, pois o E.C.11 foi registrado por ambos numa mesma situação, quando S2 falou a respeito de um projeto específico, em conjunto com outra professora:

A professora explicou à turma que a primeira atividade seria a leitura de um texto do livro de Português, pois ela estava trabalhando em conjunto com a outra professora da turma, objetivando preparar uma apresentação sobre “cordel” para as atividades da semana do folclore. A professora pediu que as alunas que haviam lido esse mesmo texto na aula de Português o lessem.

O E.C.11 foi constatado através do discurso da professora quando ela fala sobre uma forma de projeto em equipe com a outra professora da 4ª série, visando a preparação de uma apresentação. É importante ressaltar que o trabalho realizado nesse trecho foi de interpretação ou representação a partir de um texto (cordel), ou seja, não se trabalhou propriamente Música. (Analista 1)

A professora comenta que irá trabalhar num projeto integrado, com a professora Cicrana, sobre literatura de cordel. (Analista 2)

É mister reforçar que a situação descrita serviu mais para constatar o nível de consciência da professora sobre como desenvolver projetos em equipe do que propriamente para observar a competência. Como já foi comentado, seria necessário observar a professora S2 interagindo com outros colegas para realmente conhecer o modo como se elaboram os projetos em equipe.

De qualquer modo, foi possível acompanhar a professora comentando a respeito de um projeto e realizando uma atividade com vistas à preparação de uma apresentação sobre “cordel” para a “Semana do Folclore”. Esse é um projeto do primeiro tipo definido por Perrenoud, ou seja, que se organiza “em torno de uma atividade pedagógica precisa”. Um último aspecto que merece destaque é o fato de, na situação observada, ter se trabalhado sobre “literatura de cordel”, com a preparação das alunas para encenarem uma peça com base no texto. Diante disso, pode-se afirmar que a professora não integrou a Música ao projeto, o que seria realmente coerente com o seu ofício. Na verdade, a professora afastou-se do que deveria ser sua finalidade precípua, o ensino de Música. Por outro lado, a incoerência da situação é

um pouco minimizada pelo fato de a professora também ter formação em Teatro, no Nível Médio.

No tópico a seguir, analiso os enunciados de competência semelhantes registrados pelos dois analistas nas aulas da professora S2.

4.2.4) Enunciados de competências criados (E.C.C) pelos dois analistas e E.C.5 - Desenvolver o controle motor através de trabalhos rítmicos

Foram encontrados três enunciados semelhantes entre si, sendo que dois deles foram criados pelos analistas e o terceiro é o E.C.5, um enunciado proposto pela professora S2. Mais uma vez, destaco que o registro desses enunciados semelhantes demonstra como os enunciados podem variar e, mesmo assim, representar basicamente uma mesma competência.

Os dois enunciados que seguem foram criados a partir da observação de um mesmo evento, no início da segunda aula gravada:

E.C.C.1 (Analista 1) – Orientar os alunos na realização de atividades com dança.

E.C.C.2 (Analista 2) – Organizar e criar coreografias para apresentações musicais.

Naturalmente, o significado dos E.C.C. só pode ser explicitado a partir do que os próprios analistas relatam, já que eles os elaboraram. Na verdade, os E.C.C. são bastante claros e dizem respeito à capacidade de gerenciar a turma em atividades de criação e apresentação de coreografias:

O grupo de seis garotas tentou apresentar uma coreografia, mas houve várias interrupções, pois as alunas ainda não estavam seguras o suficiente. A professora fez uma observação, dizendo que “na hora de fazer, se faz e, na hora de se comentar, se comenta”. Ela explicou que as alunas deveriam ter apresentado toda a coreografia para depois comentar algo. Uma das alunas alegou que a dificuldade do grupo era fazer a coreografia e cantar ao mesmo tempo. Dando continuidade, a professora chamou mais seis alunas – uma de cada grupo – que quisessem participar da atividade voluntariamente. (Analista 1)

A professora ouviu as sugestões das alunas e deixou que elas “organizassem” a coreografia. (Analista 2)

Nos trechos acima, trata-se basicamente do mesmo evento. No entanto, o analista 1 enfoca o momento da apresentação da coreografia pelas garotas, enquanto a analista 2 enfatiza o aspecto da criação, comentando que a professora ouviu sugestões das alunas e “deixou que elas ‘organizassem’ a coreografia”. Além do registro dos dois E.C.C. – um de cada analista – esse momento de trabalho com a coreografia também gerou o registro do E.C.5 por parte do analista 1, que assim descreve o evento:

A professora disse que daria dois minutos para que o grupo preparasse uma coreografia para a música “Bahia”. Depois de aproximadamente três minutos, a professora aproximou-se do grupo e procurou saber o que estavam preparando, dando também sugestões. (Analista 1)

Surge então o questionamento: Já que foram registrados num mesmo evento, os E.C.C. são semelhantes ao E.C.5? Para facilitar a comparação, seguem novamente os três enunciados:

E.C.C.1 (Analista 1) – Orientar os alunos na realização de atividades com dança.

E.C.C.2 (Analista 2) – Organizar e criar coreografias para apresentações musicais.

E.C.5 – Desenvolver o controle motor através de trabalhos rítmicos.

Considerando que atividades com dança ou coreografia podem ser classificadas como uma espécie de “trabalho rítmico”, pode-se afirmar que os três enunciados são semelhantes. De fato, nos três enunciados, os analistas registraram competências ligadas a atividades com dança ou coreografia que, por sua vez, podem ser utilizadas como um meio para o desenvolvimento do “controle motor”.

De qualquer forma, é necessário fazer uma observação. Se, por um lado, as atividades com dança ou coreografia podem ser consideradas como “trabalhos rítmicos”, por outro lado, não fazem parte do campo de ação do professor de Música. Na verdade, tanto nos E.C.C. quanto no E.C.5 está sendo evidenciada uma competência da professora para dirigir atividades que não são do domínio da Educação Musical.

Evidencia-se, tanto pelo discurso quanto pela prática da professora, que ela trabalha de forma a integrar diversas linguagens artísticas – Música, Teatro e Dança. Tal prática é um

resquício da concepção reinante no Brasil em décadas anteriores, quando se formavam os professores chamados “polivalentes”. Apesar de ter se formado em licenciatura no ano de 2000, a professora começou a lecionar desde muito cedo, há cerca de vinte anos atrás, quando estava em voga essa idéia, a do ensino integrado das diversas formas artísticas. A respeito disso, Penna ressalta:

Esta questão (da abordagem polivalente e da formação requerida do professor) é mais contundente com respeito às quatro primeiras séries do ensino fundamental, em que costuma atuar um professor com formação de nível médio, formação esta que, em geral, não contempla suficientemente nenhuma das linguagens artísticas, como reconhece o próprio documento (o PCN) para os ciclos iniciais (PENNA, 2001, p. 114).

A professora S2 relata que sempre preferiu ensinar nas quatro primeiras séries e, como já foi comentado, ela começou a ensinar contando apenas com a formação em Nível Médio – Teatro e Música.

Diante desse quadro, cabe o questionamento: é válido que um mesmo professor trabalhe outras linguagens artísticas paralelamente à Música? Apontando a instituição da Educação Artística como uma grande responsável pelo desaparecimento quase total da Música nas escolas, a mesma autora citada há pouco comenta que “é significativa a presença da música, com proposta própria, nos PCN-Arte, e muitos educadores da área musical encaram este fato como um retorno dessa linguagem artística às escolas” (PENNA, 2001, p.114). Ora, no momento atual, em que se configura uma melhor estruturação do ensino de cada linguagem artística, é no mínimo estranho que se procure integrá-las todas dentro de uma mesma aula.

No contexto das atividades com dança e coreografia nas aulas de S2, não há um trabalho sobre elementos musicais. A Música fica realmente em segundo plano, servindo apenas para cantar enquanto se cria uma coreografia a ser apresentada. Se ao menos se abordasse como elementos musicais devem ser considerados para criar os movimentos, a competência da professora estaria mais relacionada ao ensino musical.

4.3) Caso S3 – Significados e evidências das competências mais importantes e utilizadas

Os Enunciados de Competências (E.C) identificados na análise das gravações de aulas de S3 foram discriminados de acordo com três categorias:

- a) E.C. criados pelos analistas;
- b) E.C. sugeridos pela própria professora S3;
- c) E.C. do referencial de Perrenoud.

A primeira categoria, identificada pela sigla E.C.C. (Enunciado de competência criado), não aparece na análise de S3¹⁰. As outras duas categorias estavam presentes na lista-guia que orientou o processo de análise das gravações de aulas. Os enunciados que integravam a lista-guia de S3 e que foram o principal objeto da análise seguem abaixo.

- Enunciados sugeridos por S3:

* *E.C. 1* - Desenvolver a percepção auditiva e a memória musical, utilizando material sonoro diverso para identificar e reconhecer elementos como duração, volume, altura e direção do som;

* *E.C.2* - Conhecer e explorar vários sons e ritmos, utilizando-os em jogos rítmicos de repetição/imitação de modo a trabalhar contagem, atenção, concentração e coordenação;

* *E.C.3* - Estimular a pesquisa de várias fontes sonoras;

* *E.C.4* - Desenvolver e explorar a criatividade;

- Enunciados do referencial de Perrenoud (Alguns enunciados têm um texto explicativo em itálico):

* *E.C.5* - Trabalhar a partir dos erros e obstáculos à aprendizagem. *Considerar os erros dos alunos como etapas importantes no caminho da aprendizagem, proporcionando os meios*

¹⁰ Isso é devido ao fato de os analistas não terem reconhecido enunciados semelhantes em S3, o que levaria a incluir pelo menos um E.C.C. na análise.

para que os alunos tomem consciência de tais erros, identifiquem a sua origem e transponham-os;

** E.C.6 - Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas. Construir e planejar os possíveis percursos para a solução de situações-problema, estruturando as estratégias didáticas que serão utilizadas;*

** E.C.7 - Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento. Demonstrar paixão pelo conhecimento, desenvolvendo a arte de se comunicar, seduzir, encorajar e mobilizar, envolvendo-se como pessoa e renunciando a imagem daquele “que sabe tudo”;*

** E.C.8 - Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos, formando grupos em que todos participem das atividades do modo mais efetivo possível;*

** E.C.9 - Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa, ou seja, acompanhando e intervindo continuamente com o objetivo de auxiliar cada um a aprender melhor;*

** E.C.10 - Desenvolver a cooperação entre alunos e certas formas simples de ensino mútuo;*

** E.C.11 - Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação;*

** E.C.12 - Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais*

** E.C.13 - Administrar crises ou conflitos interpessoais.*

Na tabela 7, encontram-se os enunciados de competência que compõem a lista-guia de S3 e que foram registrados pelos analistas em cada aula (os enunciados em negrito são os observados pelos dois analistas em uma mesma aula).

Tabela 7: Enunciados de competências registrados pelos analistas em cada aula de S3

E.C. registrados na:	ANALISTA 1	ANALISTA 2
AULA 1	E.C.1 E.C.6 E.C.2 E.C.7 E.C.4 E.C.10 E.C.5 E.C.11	E.C.2 E.C.5 E.C.6 E.C.12
AULA 2	E.C.1 E.C.6 E.C.2 E.C.9 E.C.5	E.C.2 E.C.4 E.C.6
AULA 3	E.C.2	-

Como foi explicado, os analistas não registraram enunciados semelhantes nas aulas de S3, mas somente enunciados idênticos (os que aparecem na tabela 7). Os enunciados desse tipo e que foram registrados pelos analistas, nas mesmas aulas, são os seguintes: E.C.2, E.C.5 e E.C.6, sendo que o primeiro foi criado pela própria professora S3 e os outros dois fazem parte do referencial de Perrenoud. A seguir, explico o significado atribuído a cada um deles a partir das considerações de Perrenoud e da própria professora, além de discorrer sobre como cada um deles foi evidenciado segundo os analistas.

4.3.1) Conhecer e explorar vários sons e ritmos, utilizando-os em jogos rítmicos de repetição/imitação de modo a trabalhar contagem, atenção, concentração e coordenação –

E.C.2

4.3.1.1) Significado do E.C.2

O significado do E.C.2 não foi muito esclarecido pela entrevista, mas pôde ser melhor compreendido a partir da análise da prática de S3. Na verdade, a professora apresentou uma dificuldade considerável para se exprimir verbalmente. No entanto, o peso dessa dificuldade é

amenizado pelo fato de se ter registrado as aulas em vídeo, o que de certa forma também permitiu conhecer a concepção da professora em relação aos enunciados.

Outra observação importante é que o E.C.2 pode muito bem ser classificado como um objetivo de ensino. De qualquer forma, como já foi explicado na introdução desse capítulo, ainda que a professora S3 tenha apontado mais um objetivo que uma competência, a análise visou esclarecer o significado e identificar quais recursos cognitivos e capacidades estariam envolvidos nesse construto, fosse ele uma competência ou um objetivo.

Ao explicar como aciona o E.C.2, a professora não chega a descrever qualquer tipo de capacidade requerida:

Eu trabalho com jogos justamente pra os alunos perceberem a importância que tem em estar com o ritmo, com o andamento – andamento mais lento, andamento mais rápido – e eles vão percebendo, à medida que nós vamos trabalhando o ritmo, com os jogos mesmo.

Por si só, essa explicação não esclarece muito, mas observando as aulas de S3 percebe-se que ela utiliza os jogos ou brincadeiras para ensinar e fixar conceitos musicais – no exemplo citado por ela, o conceito é “andamento”. Assim, ela promove o aprendizado a partir da vivência prática daquilo que deseja ensinar. Isso exige, além do conhecimento sobre o que se ensina, como sugere o próprio enunciado, a capacidade de escolher ou criar um jogo adequado para trabalhar um determinado conceito.

Naturalmente, houve dificuldades para S3 manter a disciplina durante os jogos ou brincadeiras que realizou, mas isso não diminui a característica observada na professora, de procurar ensinar de forma lúdica, propiciando o aprendizado a partir da experimentação dos conceitos. Esse é um aspecto positivo de sua prática, pois, muitas vezes, “o aprender desvincula-se do brincar e se torna uma obrigação. Falando mais tecnicamente, na escola corta-se o vínculo anteriormente existente entre processos vitais – entre aprendizagem e vida, entre aprendizagem e experiência” (CHAVES, 2000, p.3). Desse modo, um aspecto crucial do E.C.2 é a consideração dos jogos ou brincadeiras como verdadeira ferramenta didática.

4.3.1.2) Evidências do E.C.2

Apesar de ter havido concordância entre os analistas quanto a um evento básico em que se registrou o E.C.2, também houve um grande desequilíbrio na quantidade de registros nas duas aulas em que se registrou o enunciado. Na primeira aula, a analista 2 só observou a competência num dos momentos de um jogo em que se utilizou uma bola, enquanto o analista 1 registrou o enunciado não somente num dos momentos do referido jogo, mas também quando a professora realizou uma primeira versão da mesma brincadeira. Esses dois momentos ou versões distintas da atividade são apresentadas na seqüência.

A primeira versão do jogo é descrita pelo analista 1 no segmento abaixo:

A professora explicou que a atividade a ser feita, uma espécie de jogo com uma bola. Os alunos, que estavam sentados em círculo, deveriam passar a bola para o companheiro ao lado. A bola deveria ser passada no ritmo, na pulsação (a professora não usou este termo), mostrando aos alunos como fazer antes de iniciar o jogo. Ao passar a bola, cada um diria o nome de uma nota musical. Quando a bola fosse passada no sentido horário, as notas seriam faladas ascendentemente e, quando no sentido contrário, as notas seriam faladas descendentemente. Depois de explicar a atividade brevemente, a professora iniciou o jogo, fazendo três rodadas. (Analista 1)

A segunda versão da mesma brincadeira, onde a analista 2 também reconheceu o enunciado, é descrita pelo analista 1 no seguinte trecho:

O jogo sofreu uma alteração. A professora pediu para que os alunos continuassem formando um círculo, só que de pé. Ela ficou o meio do círculo, jogando a bola para que os alunos jogassem de volta para ela enquanto se cantava a música “Passe aqui, passe ali”. Primeiramente ela jogou a bola para os alunos na seqüência em que eles estavam dispostos no círculo. Depois, ela começou a jogar a bola aleatoriamente. A professora continuou enfatizando que a bola deveria ser jogada no ritmo e, muitas vezes, mudou o andamento da música em função do ritmo em que os alunos jogavam a bola de volta para ela. (Analista 1)

Nesse mesmo momento do jogo, o único em que a analista 2 registrou o enunciado, ela considera apenas que se trabalhou o aspecto “atenção” e, por isso, afirma que só encontrou “resquícios” ou traços do enunciado.

(Somente resquícios) Quanto ao E.C.2, trabalha a “atenção” dos alunos, pois no meio da brincadeira do “Passe aqui”, começa a passar a bola para os alunos, aleatoriamente, sem avisar antes. (Analista 2)

Diferentemente da analista 2, o analista 1 enxerga todos os aspectos citados no E.C.2 sendo desenvolvidos nos alunos: “contagem, atenção, concentração e coordenação”. A transcrição do trecho do analista 1, colocada mais acima, deve levar o leitor a suas próprias conclusões sobre se esses aspectos foram realmente desenvolvidos através da atividade. Outra observação do analista 1:

Em relação ao E.C.2, não foram trabalhados simplesmente sons ou ritmos, mas a música “Passe aqui, passe ali”. Os aspectos apontados no enunciado foram desenvolvidos: contagem, atenção, concentração e coordenação. O jogo também não era de repetição ou imitação, mas certamente pode ser classificado como um jogo rítmico. (Analista 1)

Finalmente, o analista 1 registra o enunciado num terceiro e último jogo realizado na primeira aula, que foi reconhecido como um “jogo rítmico de repetição ou imitação”.

A professora iniciou outro jogo. Tratava-se de um jogo rítmico de repetição ou imitação, como foi definido pela própria professora na entrevista. A professora explicou que faria um ritmo usando “a maioria das partes do corpo” (batendo palmas, batendo nas pernas, estalando os dedos...) e a turma repetiria esse ritmo em seguida. A professora avisou que depois de dar alguns exemplos pediria para que os próprios alunos criassem ritmos para o restante da turma repetir. A professora deu alguns exemplos e, em seguida, pediu que dois alunos criassem ritmos para a turma repetir. Os alunos fizeram os seus ritmos e boa parte da turma repetiu sem maiores dificuldades, apesar de não ter havido muita sincronia. O terceiro aluno solicitado a criar um ritmo teve dificuldades. (Analista 1)

É importante registrar que, nesse último jogo rítmico realizado na primeira aula, a professora teve o cuidado de criar seqüências rítmicas de acordo com o nível de conhecimento e destreza dos alunos, utilizando principalmente os padrões rítmicos que foram trabalhados numa atividade posterior. Logo adiante, encontra-se a figura com esses padrões, que foram trabalhados numa atividade da aula seguinte.

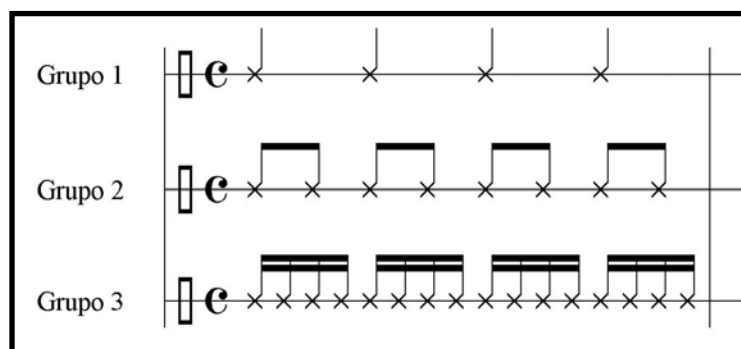
Na segunda aula, semelhantemente ao que ocorreu na primeira, os analistas registraram o enunciado dentro de uma mesma atividade básica e também houve um grande desequilíbrio na quantidade de registros feitos. Mais uma vez, o analista 1 reconheceu o enunciado de competência em dois momentos distintos ou versões de um mesmo jogo, enquanto a analista 2 só observou o E.C.2 num desses momentos.

No primeiro momento ou versão da atividade, somente o analista 1 registrou o enunciado. O exercício, que também poderia se chamar de jogo, é descrito da seguinte maneira:

A turma estava arrumada em três filas duplas. Mais uma vez, a professora falou a parlenda verso por verso para que os alunos a repetissem. Em seguida, ela mostrou os três ritmos que os alunos deveriam fazer (batendo na banca) enquanto falavam a parlenda. Os ritmos eram os seguintes, passados nessa ordem: uma batida por tempo, duas batidas iguais por tempo e quatro batidas iguais por tempo. Depois de passar esses ritmos enquanto falava a parlenda com toda a turma, a professora dirigiu os alunos na realização dos três ritmos simultaneamente – cada uma das três filas de alunos fazendo um ritmo diferente. Ela fez a atividade por três rodadas, executando cada ritmo com cada uma das três filas de alunos. No geral, a turma participou muito bem, falando a parlenda e executando os ritmos com segurança. A maioria estava engajada e atenta à tarefa. (Analista 1)

Para melhor compreensão da atividade, seguem, na figura 2, os ritmos que eram distribuídos e sucessivamente revezados entre os três grupos:

Figura 2: Ritmos trabalhados numa atividade proposta por S3



Em relação a essa atividade, o analista 1 comenta:

Quanto ao E.C.2, a professora explorou os três ritmos ainda que isso tenha sido feito de forma fechada, ou seja, cada fila limitou-se a fazer o que ela pedia. Os aspectos contagem, atenção, concentração e coordenação também foram trabalhados. (Analista 1)

Na segunda versão do jogo, que é mais lúdica que a primeira, os dois analistas registraram o enunciado:

A professora anunciou que ensinaria alguns movimentos a serem feitos enquanto se falava a parlenda. Depois de fazer os movimentos junto com o texto por três vezes, ela apagou a letra do quadro. Na seqüência, ela fez a mesma atividade por mais duas vezes aumentando um pouco a velocidade em cada uma delas. A professora deu alguns reforços positivos, o que parece ter estimulado a turma a participar das atividades mais ativamente. (Analista 1)

Ao repetir o texto (a parlenda), a professora estabelece uma seqüência de gestos próprios de brincadeiras desse tipo, para os alunos imitarem. (Analista 2)

A analista 2 não comenta sobre o motivo do registro do enunciado, mas o analista 1 o faz, enfatizando inclusive que percebeu o desenvolvimento dos aspectos pontuados no E.C.2 – “contagem, atenção, concentração e coordenação”:

Quanto ao E.C.2, houve uma variação em relação ao trecho anterior: foram realizados ritmos com o corpo. Mais uma vez, todos os aspectos citados no enunciado foram trabalhados. A professora chamou alguns alunos à frente para que fizessem os movimentos junto com a parlenda. Depois que o primeiro aluno foi chamado à frente, vários pediram para ir também. (Analista 1)

Um aspecto fundamental no modo como a professora conduziu esses jogos ou brincadeiras foi a capacidade de manter a dinâmica das atividades. Isso está relacionado, inclusive, à variação dos jogos promovida por S3, o que ajudou a manter a maioria dos alunos envolvida durante quase todo o tempo.

Apesar das capacidades requeridas da professora para empreender os jogos relacionados ao E.C.2, é preciso avaliar em maior profundidade a qualidade do trabalho musical realizado por ela. Questionando a pertinência do uso de jogos cantados, Tourinho coloca: “Com certeza, essas experiências (com jogos cantados) também fazem parte das aulas de música. A questão é saber se ao nos limitarmos a elas estaremos cumprindo, como deveríamos, com a responsabilidade de educar musicalmente” (TOURINHO, 1993, p. 103). Em princípio, não há dúvidas de que a professora utilizou os jogos para “educar musicalmente” – para fixar os nomes e a ordem das notas musicais na escala (no jogo “Passe aqui, passe ali), para ensinar o conceito de andamento e pulsação (numa variante do mesmo jogo) e para executar determinados ritmos (nas atividades com a parlenda).

No entanto, apesar de a professora ter realizado essas atividades ou jogos trabalhando conceitos efetivamente musicais (escala, andamento, pulsação, ritmo), é possível perceber uma carência de integração de todos esses elementos de forma a possibilitar uma experiência verdadeiramente musical. Essa integração é precisamente o que defende Swanwick, quando

explica que os sons devem ser transformados em melodias ou “gestos¹¹”, que por sua vez são arrumadas para compor estruturas e assim, finalmente, proporcionar experiências musicais significativas (SWANWICK, 2003, p. 56). Em suma, a professora S3 realizou as atividades relacionadas ao E.C.2 sem um propósito musical. Os alunos estavam aprendendo notas e ritmos sem que isso fosse usado para criar estruturas maiores e significativas, frases ou “gestos” musicais.

4.3.2) *Trabalhar a partir dos erros e obstáculos à aprendizagem – E.C.5*

4.3.2.1) Significado do E.C.5

Para facilitar a compreensão das professoras a respeito desse enunciado, que faz parte do referencial proposto por Perrenoud, foi criado um texto explicativo, grafado em itálico: E.C.5 - *Trabalhar a partir dos erros e obstáculos à aprendizagem. Considerar os erros dos alunos como etapas importantes no caminho da aprendizagem, proporcionando os meios para que os alunos tomem consciência de tais erros, identifiquem a sua origem e transponham-os.*

O texto explicativo foi uma adaptação do que o próprio Perrenoud coloca sobre a competência:

Para desenvolver essa competência, o professor deve, evidentemente, ter conhecimentos em didática e em psicologia cognitiva. De início, deve interessar-se pelos erros, aceitando-os como etapas estimáveis do esforço de compreender, esforçar-se, não corrigi-los (“Não diga, mas diga!”), proporcionando ao aprendiz, porém, os meios para tomar consciência deles, identificar sua origem e transpô-los (PERRENOUD, 2000, p. 32).

O autor também associa essa competência à capacidade do professor para trabalhar a partir de uma “situação-problema”, definindo esta como uma espécie de “objetivo-obstáculo” proposto pelo professor:

¹¹ O termo “gesto” é usado por Swanwick num sentido próximo ao de frase musical, algo que une melodias transformando-as numa idéia, numa “forma expressiva”.

Uma verdadeira situação-problema obriga a transpor um obstáculo graças a uma aprendizagem inédita, quer se trate de uma simples transferência, de uma generalização ou da construção de um conhecimento inteiramente novo. O obstáculo torna-se, então, o objetivo do momento, um objetivo-obstáculo (PERRENOUD, 2000, p.31).

Apesar do discurso truncado, a professora expõe a sua concepção do que seria o E.C.5 no seguinte trecho da entrevista:

S3- A questão de erros – é bom quando o aluno erra porque nós paramos: “Não, você errou, mas todo mundo aqui erra”. E é exatamente a parte do obstáculo, pra não atrapalhar a aprendizagem... “Nós vamos fazer... você vai repetir”. Eu trabalho assim também: “Vai repetir porque todo mundo aqui erra e não tem ninguém perfeito. Então, preste atenção em fulano de tal”, vamos dizer assim. E, aí, o aluno repete e os outros alunos imitam, não é, a... (pequena pausa)

P- Você pede pra que eles observem um aluno que está fazendo corretamente. É isso?

S3- Não, o mesmo aluno que fez, mas que errou. Eu peço pra repetir, pra ele ver que ele sabe fazer aquele ritmo, entendeu? Mesmo ele criando, ele sabe o que ele está fazendo. Então, é exatamente essa questão de *obstáculo – tira o obstáculo pra a aprendizagem ser melhor*. Então, eu peço pra repetir e ele acerta, se sente mais feliz porque acertou e os outros colegas percebem que ele errou, mas que pode acertar aquele ritmo, entendeu? (grifo meu)

É curioso o fato de Perrenoud colocar a necessidade do professor propor “objetivos-obstáculo” para acionar essa competência, enquanto a professora fala em “tirar o obstáculo pra a aprendizagem ser melhor”. Na verdade, o discurso da professora enfatiza basicamente a sua postura ou atitude paciente em relação aos alunos que erram, como será discutido no tópico seguinte.

4.3.2.2) Evidências do E.C.5

O E.C.5 foi registrado pelos analistas numa mesma atividade da primeira aula, um jogo que consistia em passar a bola enquanto se falava o nome das notas musicais. Em relação a essa atividade, o analista 1 só observa “traços da competência”, mais precisamente o fato de a professora considerar os erros como uma etapa natural – ou estimável, como diz Perrenoud – do processo de aprendizagem:

A professora continuou o jogo, só que começando pela nota fá e depois por sol. A professora sempre perguntava aos alunos quais as notas que viriam na seqüência. Somente depois de os alunos responderem é que ela dizia a seqüência correta e iniciava o jogo. Os erros não eram recriminados; a professora apenas chamava atenção em relação a eles, como no momento em

que se dirigiu a um garoto, pedindo que ele tivesse mais atenção na passagem da bola, que deveria ser feita “mais devagar”.

Quanto ao E.C.5, foi possível observar traços da competência. Certamente, a professora demonstrou que considera os erros uma etapa natural do processo de aprendizagem, mas é difícil avaliar até que ponto ela proporcionou os meios para que os alunos tomassem consciência dos seus erros. (Analista 1)

Essa atitude paciente, que está ligada à consideração dos erros como “etapa estimável”, também está implícita nas considerações da analista 2 em relação às ações da professora durante a condução do mesmo jogo:

A professora repete várias vezes a explicação, cada vez acrescentando um novo dado para entendimento de todos.

Ela se levanta para acompanhar a atividade. A professora fala a seqüência de notas, quando uma aluna pede. E manda a aluna repetir, o que acontece com a ajuda de outros colegas.

Em relação ao E.C.5, repete a atitude de levantar-se e acompanhar os alunos quando percebe a dificuldade deles. (Analista 2)

A ação da professora mais enfatizada pela analista é a de se levantar para acompanhar a passagem da bola e auxiliar os alunos que demonstram dificuldade. No entanto, nenhum dos dois analistas comentou a respeito de qualquer outro aspecto da competência além dessa atitude paciente. O analista 1 chega a colocar que “é difícil avaliar até que ponto a professora proporcionou os meios para que os alunos tomassem consciência dos seus erros”, pois a professora apenas corrigia os alunos quantas vezes fossem necessárias, enfatizando sempre, como relatou na entrevista, que “todo mundo erra”.

Na concepção de Perrenoud, essa competência de “trabalhar a partir dos erros e obstáculos à aprendizagem” envolveria a consideração dos erros como uma espécie de dado cognitivo que permitisse ao professor avaliar o nível de compreensão dos alunos, instigando-os a buscarem soluções para suas próprias dúvidas. Desse modo, a proposição de “situações-problema” ou “objetivos-obstáculo” também seria necessária ao desenvolvimento dessa competência. O próximo enunciado de competência também abarca o trabalho por “situações-problema”, que será abordado de outros ângulos logo a seguir.

4.3.3) Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas – E.C.6

4.3.3.1) Significado do E.C.6

Essa competência, integrante do referencial de Perrenoud, também requereu a criação de um texto explicativo, que segue o enunciado principal e está grafado em itálico: E.C.6 - Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas. *Construir e planejar os possíveis percursos para a solução de situações-problema, estruturando as estratégias didáticas que serão utilizadas.*

Para Perrenoud, o trabalho por “situações-problema” é fundamental para que se acione essa competência:

A competência do professor é, pois, dupla: investe na concepção e, portanto, na antecipação, no ajuste das situações-problema ao nível e às possibilidades dos alunos; manifesta-se também ao vivo, em tempo real, para guiar uma improvisação didática e ações de regulação. A forma de liderança e as competências requeridas não se comparam àquelas que exigem a condução de uma lição planejada, até mesmo interativa (PERRENOUD, 2000, p.45).

O autor afirma que mesmo uma lição planejada para ser administrada de forma interativa não exige as mesmas competências necessárias para se conduzir uma aula por “situações-problema”. Por outro lado, ele próprio explica que uma mesma competência pode ser acionada de formas completamente distintas, principalmente se for essa for enunciada através de “formulações sintéticas”. Ele dá o exemplo de como dois professores podem desenvolver a competência de “administrar a progressão das aprendizagens”, ou “envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho”, de forma diametralmente oposta:

- Praticar uma pedagogia frontal, fazer regularmente provas escritas e alertar os alunos com dificuldades, anunciando uma reprovação provável, se não se recuperarem: eis uma maneira bastante clássica de “administrar a progressão de aprendizagens”.
- Praticar uma avaliação formativa, um apoio integrado e outras formas de diferenciação, para evitar que as distâncias aumentem, é uma outra forma, mais inovadora.” (Perrenoud, 2000, p.13).

Isso dá força à tese de que o E.C.6, que sem dúvida tem uma “formulação sintética¹²”, pode ser acionado mesmo não envolvendo “situações-problema”. Colocando de outra forma, podem-se construir dispositivos e seqüências didáticas sem precisar trabalhar por “situações-

¹² O E.C.6 é sintético pois existem muitas maneiras de se construir e planejar seqüências didáticas.

problema”. Isso provavelmente foi o que levou os analistas a registrarem o E.C.6, mesmo não percebendo situações-problema nas aulas de S3, como se verá no próximo tópico.

Quanto à entrevista com a professora, é relevante que se considere o fato de que ela demonstrou não compreender o termo “situação-problema” no sentido empregado por Perrenoud. Quando interrogada sobre o E.C.6, ocorreram os seguintes questionamentos por parte dela:

S3 - Mas, a questão de situações-problema, é... essa situação-problema é referente ao que eu estudei na faculdade?

P- Não. Situação-problema seria uma espécie de... você pode até imaginar que é um exercício ou ...

S3- Situação-problema dentro da sala de aula ou dentro da escola municipal?

Na seqüência, foi apresentada uma breve definição e um exemplo de “situação-problema” para que a professora compreendesse o significado do termo. Diante disso, é possível inferir que S3 não trabalha com “situações-problema” e, conseqüentemente, que o significado da competência para a professora se afasta da idéia proposta de Perrenoud. Isso não quer dizer que a professora não saiba “construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas”, já que, como explicado anteriormente, uma mesma competência pode ser desenvolvida de maneiras distintas.

Percebendo que a professora estava se sentindo intimidada para falar sobre o enunciado por não ter entendido o termo “situação-problema” do modo utilizado por Perrenoud, procurei instigá-la com uma pergunta que estivesse relacionada à sua prática e que ajudasse a esclarecer a sua concepção a respeito de “construir dispositivos ou seqüências didáticas”. Como a professora já havia comentado mais de uma vez, fora dos momentos de entrevista ou gravação, que tentava seguir seus planos de aula à risca, perguntei-lhe como fazia ao perceber dificuldades para seguir um plano de aula, ao que ela respondeu:

Eu improviso quando eu não consigo concluir o meu plano de aula. Por exemplo, eu estou na metade do plano de aula, consegui fazer – que eu sempre enumero: primeiro, segundo, geralmente, até o quinto eu coloco, escrevo o que eu quero fazer na sala de aula – mas, quando chega no segundo, vamos dizer “quesito” entre aspas, que eu percebo que os alunos estão muito agitados, que estão de uma forma que eu não esperava, aí eu improviso, faço *outra* (acentou)

atividade, ou pego uma bola, ou coloco um cd calmo pra que eles relaxem, façam um relaxamento, dependendo da situação. E, aí, aquele plano de aula que eu não consegui, eu retomo na aula seguinte sem aqueles dois primeiros (quesitos) que eu fiz; retomo a aula dos outros (quesitos) e faço uma revisão do que eu tinha feito e continuo a aula.

A professora relatou uma forma bastante tradicional ou “clássica” de organizar as aulas e, aparentemente, não esclareceu muito sobre a construção de dispositivos didáticos. No entanto, o seu discurso já aponta para uma certa forma de se construir dispositivos e seqüências didáticas: basicamente planejando determinadas atividades ou seqüências de atividades didáticas. A organização dessas seqüências também pressupõe o estabelecimento prévio de estratégias.

4.3.3.2) Evidências do E.C.6

Antes de abordar as evidências do E.C.6 levantadas através da análise, é importante ressaltar que outra competência¹³ foi registrada dentro do mesmo evento em que se observou esse enunciado, o que demonstra como um mesmo momento da aula pode ensejar a identificação de diferentes competências.

As análises mostram que a professora planeja atividades, que podem ser consideradas “dispositivos didáticos” e, às vezes, também elabora uma seqüência didática, no sentido de se determinar passos estratégicos a serem seguidos em cada atividade. Essa é a idéia básica apresentada pelo próprio Perrenoud: “Uma situação de aprendizagem inscreve-se em um dispositivo que a torna possível e, às vezes, em uma seqüência didática na qual cada situação é uma etapa em uma progressão” (2000, p.33).

Ambos os analistas registram o E.C.6 em momentos nos quais a professora implementa dispositivos ou seqüências didáticas, apesar de esses momentos serem distintos. A seguir, o relato do analista 1 a respeito de como cada momento observado pode ser considerado um dispositivo ou a etapa de um dispositivo:

¹³ Ver o item 4.3.1, que trata do E.C.2.

A música “Passe aqui, passe ali” foi integrada ao jogo com bola que já vinha sendo feito. A professora continuou chamando a atenção dos alunos em relação à passagem da bola para o colega, que deveria ser feita no ritmo.

Em relação ao E.C.6, a professora *mudou o dispositivo didático* para trabalhar principalmente a questão rítmica – a passagem da bola no ritmo. (Analista 1, grifo meu)

Antes do momento descrito acima, a professora estava trabalhando a memorização das notas musicais também através do jogo com bola. Além desse aspecto mnemônico, nesse momento anterior a professora também já pedia que os alunos passassem a bola “no ritmo”, numa mesma pulsação. Logo, o comentário “mudou o dispositivo didático” indica tanto uma mudança de atividade em relação ao trecho anterior como também uma variação da mesma atividade, já que continuou a se tratar a questão do andamento. Ou seja, ela variou a mesma atividade porque continuou usando o jogo com bola para trabalhar andamento, só que com os alunos cantando a música “Passe aqui, passe ali”, e não mais falando as notas musicais.

Em seguida, o analista 1 observa outra alteração no jogo.

O jogo sofreu uma alteração. A professora pediu para que os alunos continuassem formando um círculo, só que de pé. Ela ficou o meio do círculo, jogando a bola para que os alunos jogassem de volta para ela enquanto se cantava a música “Passe aqui, passe ali”. Primeiramente ela jogou a bola para os alunos na seqüência em que eles estavam dispostos no círculo. Depois, ela começou a jogar a bola aleatoriamente. Ela continuou enfatizando que a bola deveria ser jogada no ritmo e, muitas vezes, mudou o andamento da música em função do ritmo em que os alunos jogavam a bola de volta para ela. (Analista 1)

Nesse outro trecho descrito, ela variou o mesmo jogo com bola para continuar trabalhando a questão do andamento. Diante disso, percebe-se a professora estruturando uma seqüência didática, pois ela realizou os seguintes passos, todos relacionados ao trabalho sobre “andamento” e dispostos de forma progressiva:

- a) Inicialmente, pediu que os alunos passassem a bola para os vizinhos enquanto se cantava a música “Passe aqui, passe ali” num andamento lento;
- b) Continuou a trabalhar o andamento, sendo que foi para o meio do círculo e começou a jogar a bola para os alunos na seqüência em que eles estavam dispostos;

- c) Ainda no meio do círculo, a professora começou a jogar a bola aleatoriamente, sem seguir a ordem dos alunos no círculo e variou o andamento em função do ritmo em que os alunos jogavam a bola, procurando mostrar que o jogo e a música deveriam ser integrados.

A analista 2 deixa transparecer a idéia de seqüência ou estratégia didática no relato do primeiro jogo trabalhado na mesma aula. Tratava-se exatamente da atividade para memorizar as notas musicais enquanto se passava a bola numa determinada pulsação.

A professora relembra com os alunos os nomes das notas musicais e explica como será a atividade. Ela demonstra saber o que quer, por que e para que está propondo a atividade.

A professora diz aos alunos porque está insistindo nessa atividade com os nomes das notas. Ela parece já ter programado uma série de atividades nesse sentido.

Em relação ao E.C.6, a professora repete várias vezes a atividade de automatismo começando de várias notas, até que as crianças, realmente, demonstram tê-la compreendido. (Analista 2)

Primeiramente, a professora recapitula os nomes das notas e explica como será a atividade. A analista ressalta que isso parece ter sido bem pensado pela professora, que “demonstra saber o que quer, por que e para que está propondo a atividade”. Somado a essa observação, relata-se o fato de a atividade foi repetida “várias vezes” e “começando de várias notas” até que as crianças demonstrassem fluência em falar as notas musicais na seqüência. Desse modo, distinguem-se pelo menos três passos de uma seqüência didática:

- a) A recapitulação dos nomes das notas antes do início do jogo;
- b) A repetição do jogo ou atividade. A analista não comenta, mas, antes de chegar ao próximo passo, a professora repetiu a atividade sempre começando pela nota “dó”;
- c) A repetição da atividade começando a partir de várias notas, o que exigiu um pouco mais de concentração dos alunos.

Na segunda aula, as observações dos dois analistas em relação ao E.C.6 são bem mais sucintas e, ao mesmo tempo, bastante semelhantes às realizadas na primeira aula:

Em relação ao E.C.6, a atividade de execução de ritmos junto com a parlenda não pode ser considerada uma situação-problema. Por outro lado, substituindo-se o termo “situação-problema” simplesmente por “atividade didática”, podem-se perceber indícios da competência – foram construídos e planejados os percursos, passo a passo, para realizar a atividade e os grupos (as três filas de alunos) participaram de maneira bastante efetiva. (Analista 1)

A professora continua seu trabalho em automatismo dos nomes das notas, agora fazendo atividade escrita. (Analista 2)

Ambos os analistas registraram o E.C.6 nas mesmas atividades em que o fizeram na aula anterior. O analista 1 relata sobre um jogo¹⁴ que envolveu um planejamento “passo a passo”, o que está ligado à idéia do estabelecimento de uma seqüência didática. A analista 2 também aponta a continuidade do “trabalho em automatismo dos nomes das notas”, só que de forma escrita, o que pode se considerar uma variação estratégica em relação ao mesmo trabalho relatado na aula anterior.

De fato, é possível concluir, tanto pela forma de planejamento explicitada pela professora na entrevista quanto pela observação das aulas, que ela procura cumprir um plano de aula com atividades bem delineadas e que podem incluir passos, uma seqüência didática para desenvolver um assunto de forma progressiva. Por outro lado, S3 não considera os possíveis percursos a serem tomados de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos, o que implicaria num trabalho pelo menos aproximado da pedagogia centrada em “situações-problema”. Diante dessa constatação, é cabível uma última observação: seria desejável que a professora procurasse conhecer mais a respeito da pedagogia construtivista, inclusive sobre o trabalho centrado em problemas e projetos de conhecimento. Quando propõe a competência aqui discutida, Perrenoud lembra que o trabalho por problemas está fortemente ligado aos princípios do construtivismo: “Quanto mais se aderir a um procedimento construtivista, mais importante será conceber situações que estimulem o conflito cognitivo entre alunos ou na mente de cada um, por exemplo, entre o que o aluno antecipa e o que observa” (PERRENOUD, 2000, p.35).

O trabalho por projetos também está intimamente ligado ao desenvolvimento de competências e à estruturação de situações-problema:

Quando se pretende construir um currículo baseado em competências, tende-se a conceber situações e projetos de aprendizagem visando a quebra da

¹⁴ Ver o item 4.3.1.2, onde se descreve esse jogo e há, inclusive, uma figura mostrando os ritmos trabalhados.

linearidade e a fragmentação curricular, pelas quais o aluno possa construir o seu conhecimento, apoiado nos conhecimentos acumulados, mas sem se limitar a eles. (OLIVEIRA, 2001, p.25).

A pertinência dos projetos de conhecimento para a competência em questão também é reforçada por Perrenoud, quando ele apresenta alguns exemplos de como foram desenvolvidos projetos em uma experiência do Grupo Francês de Educação Nova (PERRENOUD, 2000, p.33). Diante de tudo isso, não quero afirmar que essas formas construtivistas de trabalho pedagógico devam ser absorvidas e aplicadas indiscriminadamente, mas pelo menos conhecidas para que se possa decidir em que medida adotar esta ou aquela postura filosófica e prática docente. Aliás, é importante frisar que a própria Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador coloca o “Construtivismo piagetiano” como base para o trabalho escolar (SMEC, 1999, p.15-21).

5) DISCUSSÃO

5.1) Questões de pesquisa e os procedimentos metodológicos para respondê-las

A questão-problema que norteou a investigação aqui empreendida foi: quais as competências mais importantes e utilizadas, em cada caso estudado, para o ensino de Música em 4ª séries de escolas municipais de Salvador? Os quatro sub-problemas, que complementaram a primeira questão, foram: quais os fatores que mais influenciam no desenvolvimento de tais competências? Que mecanismos ou estratégias de formação são mais adequados para as docentes estudadas? Qual o significado dessas competências para as professoras? Como essas competências são acionadas na prática?

De fato, os sub-problemas foram de fundamental importância para responder à questão-problema de forma mais profunda. Levantar os fatores mais influentes sobre a construção das competências das professoras ajudou a esclarecer como se deu o processo de formação de cada uma delas e, concomitantemente, contribuiu para a reflexão sobre outro sub-problema, o dos mecanismos ou estratégias de formação mais adequadas às professoras investigadas.

Também não seria possível conhecer em profundidade quais são as competências mais importantes e utilizadas pelas professoras estudadas se não se tivesse pelo menos uma idéia do que representam essas competências para as docentes. O reconhecimento dessa necessidade, o que aconteceu no transcorrer do processo, acabou levando à consideração da questão “o quê são”, ou seja, a questão do significado ou das representações das professoras sobre o que seriam essas competências. A premissa de que é preciso conhecer a concepção dos docentes sobre suas competências está na base do presente trabalho, assim como na de outras pesquisas que procuram conhecer as representações ou significados que os professores

atribuem às suas competências (BAILLAUQUÈS, 2001; BÉLAIR, 2001; PERRENOUD, 2001, 2004). É necessário que se conheça o que os professores de um determinado sistema educacional pensam a respeito do assunto para, assim, procurar estabelecer um certo consenso. Como diz Perrenoud, “para fundamentar políticas e programas, essa conceituação (de competências) deve ser compartilhada” (PERRENOUD, 2004, p.61).

Finalmente, o quarto sub-problema estava relacionado ao modo como cada competência é acionada na prática. Essa questão complementou as anteriores na medida em que procurou evidenciar os recursos cognitivos envolvidos em cada competência. A professora privilegiou ou mobilizou mais um conhecimento teórico ou um conhecimento prático, um “saber-fazer”? Essas considerações sempre permearam a análise.

O caminho percorrido para responder às questões de pesquisa envolveu a aplicação de vários instrumentos de coleta de dados. Essa foi uma primeira forma de estabelecer uma triangulação: levantar evidências corroborativas através de dados coletados por vários meios (BORG and GALL, 2003, p.464). Primeiramente, foram observadas três aulas de cada professora. Essas observações preliminares permitiram levantar os primeiros indícios sobre competências desenvolvidas em cada caso e, além disso, foram uma maneira de diminuir gradativamente a influência pela presença do pesquisador, preparando as professoras e suas respectivas turmas para a fase seguinte, das gravações. Terminadas as observações, foram gravadas três aulas de cada docente investigada, o que possibilitou a realização de outro tipo de triangulação, através da participação de dois analistas. Na seqüência, foram aplicados dois questionários, que serviram para conhecer detalhes sobre a formação e a prática docente das professoras e, principalmente, para que elas elaborassem listas com os enunciados de competências que julgassem mais importantes e utilizadas. É importante destacar que o processo de construção dessas listas envolveu uma interação entre o que cada docente concebia e o referencial de Perrenoud. No final do segundo questionário, elas construíram,

novamente, listas de competências mais importantes e utilizadas. A análise dessas listas revelou a necessidade de alterações em alguns enunciados, o que foi feito de forma a conservar ao máximo os termos e as estruturas gramaticais usadas pelas próprias professoras. Tendo feito essas adaptações, chegou-se a três listas de competências, uma de cada caso. Essas listas foram chamadas de listas-guia porque orientaram tanto o roteiro das entrevistas, que foi o último instrumento de coleta, quanto a análise das gravações em vídeo, feita pelos dois analistas. As entrevistas foram essenciais para esclarecer o significado atribuído às competências e, principalmente, para identificar os fatores que mais influenciavam o desenvolvimento de competências pelas docentes.

5.2) A possibilidade de generalização

O propósito desse estudo nos capítulos de análise foi responder às questões levantadas de forma profunda, concentrando-se nas características particulares de cada caso. Isso significa que não houve uma preocupação em se generalizar conclusões, nem muito menos em se chegar a resultados de modo preciso ou definitivo, até por conta da natureza da pesquisa. De fato, a análise foi realizada sempre caso a caso, sem a intenção de comparar entre si os dados referentes às professoras estudadas.

No entanto, a discussão sobre a possibilidade de generalizar os resultados não poderia ser negligenciada nesse momento final. A respeito dessa questão, Borg e Gall (2003) explicam que uma possível abordagem é colocar a responsabilidade de generalizar mais sobre os “consumidores” dos resultados que sobre os próprios pesquisadores. Essa responsabilidade do leitor pode ser expressa pelo termo “generalização do leitor”. Diante disso, os autores apontam a necessidade de utilizar estratégias que ajudem os leitores a determinar a possibilidade de generalização. Dentre essas, destaca-se uma estratégia a ser implementada

em estudos multi-casos, a qual consiste em conduzir uma análise inter-casos de modo a ajudar o leitor a determinar se é possível generalizar, pelo menos dentro dos próprios casos estudados (BORG and GALL, 2003, p.466). O termo “generalização naturalística”, que foi abordado no capítulo de revisão de literatura, aponta uma outra possibilidade, a de o leitor perceber a semelhança de aspectos de um caso particular com outros casos ou situações por ele vivenciadas. De qualquer forma, através de uma análise inter-casos, que realce traços comuns entre estes, é possível propiciar ao leitor os dois tipos de generalização descritos.

Diante disso, decidi realizar uma discussão a respeito de aspectos mais ou menos similares entre os três casos. Assim, espero propiciar uma avaliação do próprio leitor, no sentido de que ele consiga determinar até que ponto os resultados encontrados podem ser generalizados. Essa generalização pode ser em relação aos três casos aqui estudados (generalização do leitor) ou em relação a outros casos vivenciados pelo leitor (generalização naturalística). No final desse capítulo, será discutida ainda a possibilidade de generalização dos resultados para todos os professores de Música do Município.

5.3) Enunciados de competências validados pela triangulação – semelhanças encontradas através de um processo indutivo

Antes de tratar dos enunciados validados pela triangulação, é preciso salientar que as listas-guia foram um importante resultado desse estudo, apesar de a maioria dos enunciados dessas listas não terem sido validados através do registro simultâneo por parte dos analistas. Merecem destaque especial os enunciados do referencial de Perrenoud que apareceram na lista-guia de mais de um caso. O aparecimento simultâneo de alguns enunciados nessas listas significa que as professoras revelaram uma certa concordância, pelo menos quanto às suas representações de um ideal profissional, ainda que não tenham demonstrado essas

competências na prática. A tabela 8 apresenta os enunciados de competência presentes nas listas-guia de mais de uma professora.

Tabela 8: Enunciados de competência que aparecem em mais de uma lista-guia

ENUNCIADOS DE COMPETÊNCIA COMUNS ÀS LISTAS-GUIA	NOS CASOS:
Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais.	S1, S2 e S3
Administrar crises ou conflitos interpessoais	S1 e S3
Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas	
Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa	S2 e S3
Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos	
Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.	

Em se tratando dos enunciados validados pela triangulação, também há uma observação preliminar a ser feita: o fato de, na maioria das vezes, os analistas só terem constatado alguns traços dessas competências não indica necessariamente que estas não sejam acionadas pelas professoras de forma satisfatória. Primeiro, porque avaliar a prática docente de alguém é extremamente difícil, especialmente durante um período de tempo tão limitado. Segundo, porque um professor pode possuir os saberes teóricos e até mesmo práticos para fazer algo, mas nem sempre conseguirá mobilizar a competência que envolve esses saberes num dado momento. Como afirma Perrenoud: “A ação pode fracassar porque o indivíduo não constituiu os recursos necessários ou porque dispõe deles, mas não os consegue mobilizar em tempo hábil” (2004, p.59). Um exemplo pode esclarecer melhor essa questão:

Mesmo um psicanalista que conheça Freud, Lacan e alguns outros de cor e que tenha uma imensa cultura teórica depende, em última instância, para a mobilização de seus saberes, de recursos cognitivos de uma outra natureza, que às vezes se denomina de intuição, *faro*, *feeling*, senso clínico, *insight*, ou se denomina correntemente daquilo que no *habitus* funciona em parte sem que tenhamos consciência.(PERRENOUD, 2001, p.165).

Para que se tenha uma visão geral do resultado do processo de análise já explicitado no capítulo anterior, que levou à identificação de enunciados válidos, ou seja, observados pelos dois analistas, segue a tabela 9 com o resumo da referida análise.

Tabela 9: Enunciados¹ validados pela triangulação

	CASO S1	CASO S2	CASO S3
<i>Enunciados idênticos:</i>	1. Permitir que o aluno dê sugestões para o desenvolvimento do programa.	1. Trabalhar o canto como meio de expressão popular, zelando pela pronúncia correta e clara das palavras para boa apreensão do sentido da letra.	1. Conhecer e explorar vários sons e ritmos, utilizando-os em jogos rítmicos de repetição/imitação de modo a trabalhar contagem, atenção, concentração e coordenação;
	2. Fornecer atividades musicais prazerosas.	2. <i>Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa.</i>	2. <i>Trabalhar a partir dos erros e obstáculos à aprendizagem.</i>
	-	3. <i>Elaborar um projeto em equipe, representações comuns.</i>	3. <i>Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas.</i>
<i>Enunciados semelhantes entre si:</i>	<p><i>Tipo 1:</i></p> <p>1. Propiciar a todos a oportunidade de vivenciar aspectos musicais da própria cultura e de outras culturas.</p> <p>2. Propiciar a todos a oportunidade de vivenciar aspectos musicais e histórias da M.P.B.</p> <p><i>Tipo 2:</i></p> <p>1. Perceber o ânimo da turma agindo de acordo com ele e estabelecendo um diálogo de modo a ser acessível sem deixar de zelar pela ordem na sala;</p> <p>2. Esperar até uma situação limite para chamar a atenção do aluno de modo enérgico, depois de algumas tentativas, quando perceber que não haverá mudança de comportamento;</p> <p>3. Manter a ordem na sala de aula.</p>	<p>1. Orientar os alunos na realização de atividades com dança.</p> <p>2. Organizar e criar coreografias para apresentações musicais.</p> <p>3. Desenvolver o controle motor através de trabalhos rítmicos.</p>	-

As conclusões a respeito de aspectos semelhantes entre os enunciados aqui tratados foram baseadas num processo indutivo, no qual foram procurados quaisquer

¹ Os enunciados em itálico são os do referencial de Perrenoud.

segmentos de dado que permitissem inferir que certas declarações são instâncias de um mesmo tema ou padrão (BORG and GALL, 2003, p.21).

O primeiro aspecto percebido como comum a enunciados de competências validados nos três casos foi a ênfase na promoção de uma aprendizagem significativa. Esse aspecto se evidenciou em enunciados das três professoras, todos criados por elas próprias. No entanto, é preciso destacar de antemão que essa aprendizagem significativa foi deficitária em relação a promover experiências musicais. Nos três casos, a análise evidenciou que as ações pedagógicas muito raramente chegavam a integrar os vários elementos musicais trabalhados nas aulas. Ou seja, as professoras ensinavam notas musicais, letras de canções, padrões rítmicos para acompanhar músicas e, às vezes, chegavam até a falar sobre algo relacionado à expressão musical, mas muito dificilmente todos esses elementos eram tratados de maneira a produzir uma compreensão musical e experiências musicais significativas (SWANWICK, 2003, p. 56). Assim, a análise constatou que o aspecto da aprendizagem significativa ficou prejudicado quanto à promoção de experiências musicais, integradoras dos vários elementos da Música.

Em S1, o aspecto da aprendizagem significativa emergiu em dois enunciados: 1) Permitir que o aluno dê sugestões para o desenvolvimento do programa ou de atividades e 2) Fornecer atividades musicais prazerosas. A participação dos alunos na definição dos temas ou repertório a ser trabalhado certamente gerou motivação e conseqüente envolvimento da turma nas atividades conduzidas por S1. Ao considerar o princípio de que é preciso partir da realidade e do gosto dos alunos, o que está relacionado aos dois enunciados, a professora contribuiu de alguma forma para a promoção de uma aprendizagem significativa, ainda que não integrasse os elementos musicais, como já foi explicado.

Em S2, a ênfase na aprendizagem significativa foi percebida no enunciado criado por ela: Trabalhar o canto como meio de expressão popular, zelando pela pronúncia correta e

clara das palavras para boa apreensão do sentido da letra. Segundo o que a própria professora relatou na entrevista, esse enunciado envolve a escolha de repertório significativo. A análise das aulas corroborou essa característica do trabalho de S2 – ela desenvolveu atividades a partir de músicas populares e da tradição nordestina, através das quais conseguia um envolvimento efetivo da maior parte da turma.

Em S3, foi verificada uma preocupação em promover uma aprendizagem significativa no seguinte enunciado criado por ela: Conhecer e explorar vários sons e ritmos, utilizando-os em jogos rítmicos de repetição/imitação de modo a trabalhar contagem, atenção, concentração e coordenação. A utilização de jogos e brincadeiras, estratégias muito acionadas por S3 nas aulas observadas, tornou o aprendizado significativo pois, para as crianças: “Aprender é parte de sua vida – na verdade, a parte principal da sua vida. Brincar, para elas, é aprender, e aprender é brincar” (CHAVES, 2000, p.2).

Associado à questão da aprendizagem significativa está outro aspecto central para o desenvolvimento das competências citadas há pouco: o trabalho por projetos de conhecimento. Esses projetos consideram “um sentido da aprendizagem que quer ser significativo, ou seja, que pretende conectar e partir do que os estudantes já sabem, de seus esquemas de conhecimento precedentes (HERNANDEZ e VENTURA, 1998, p.62). Duas professoras revelaram pelo menos considerar a pedagogia de projetos como algo importante, ainda que não tenham sido observados trabalhos dessa natureza. Em S2, foi validado pela triangulação um enunciado explicitamente ligado a isso: Elaborar um projeto em equipe, representações comuns. Em S1, a entrevista revelou que a professora conhecia e valorava a pedagogia de projetos, principalmente a partir do que ela havia aprendido de um professor de Teatro com quem trabalhara numa escola.

Depois de descobrir essa semelhança quanto à ênfase na aprendizagem significativa nos referidos enunciados, ganhou evidência um outro tipo de similaridade entre alguns

enunciados de competência das professoras S1 e S3. Essa constatação deu seqüência ao processo indutivo já comentado. Primeiro, percebi que dois enunciados de S3 compunham o “Grupo 1” do referencial de Perrenoud, em que se reúnem as competências relativas a “organizar e dirigir situações de aprendizagem”. Esses enunciados são: 1) Trabalhar a partir dos erros e obstáculos à aprendizagem e 2) Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas. Na seqüência, notei que a professora S1 teve um enunciado validado (Permitir que o aluno dê sugestões para o desenvolvimento do programa ou de atividades) que ela própria reconheceu, na entrevista, como semelhante a um outro que estava em sua lista-guia: Trabalhar a partir das representações dos alunos. De fato, os dois enunciados se assemelham, sendo que este último também integra o “Grupo 1” de Perrenoud, citado mais acima. Conseqüentemente, considerei que o enunciado de S1² também poderia fazer parte desse mesmo grupo. Por fim, constatei que uma competência do mesmo “Grupo 1” era “envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento”. Como essa questão de desenvolver projetos de conhecimento já havia sido associada ao aspecto de promover uma aprendizagem significativa, concluí que todos os enunciados em que esse aspecto foi observado poderiam ser enquadrados no referido grupo de competências do referencial de Perrenoud. A Tabela 10, com os enunciados de competência validados pela triangulação que se enquadraram no Grupo 1 de Perrenoud, sintetiza essa conclusão.

De fato, as competências da Tabela 10 podem ser apontadas como relacionadas e complementares. Isso remete a uma metáfora usada pelo próprio Perrenoud, quando explica que as competências mobilizam esquemas³ complexos que podem ser motangens de esquemas mais simples, o que se assemelha a um sistema de bonecas russas⁴ (1999, p.25).

² O enunciado criado por ela própria e validado pela triangulação: Permitir que o aluno dê sugestões para o desenvolvimento do programa ou de atividades.

³ No sentido empregado por Piaget, significando um recurso cognitivo que contribui para o estabelecimento de hábitos, inclusive ligados ao ofício docente.

⁴ São bonecas idênticas, mas de diferente tamanhos, e que são projetadas para se encaixarem umas nas outras.

Assim, através desse processo indutivo foi que percebi um elo entre as representações e a prática docente dos três casos aqui estudados.

Tabela 10: Enunciados de competência validados pela triangulação que se enquadraram no Grupo 1 de Perrenoud

	Grupo 1 – Organizar e dirigir situações de aprendizagem
Enunciado S1	Permitir que o aluno dê sugestões para o desenvolvimento do programa ou de atividades
Enunciado S2	Trabalhar o canto como meio de expressão popular, zelando pela pronúncia correta e clara das palavras para boa apreensão do sentido da letra
Enunciados S3	Conhecer e explorar vários sons e ritmos, utilizando-os em jogos rítmicos de repetição/imitação de modo a trabalhar contagem, atenção, concentração e coordenação.
	Trabalhar a partir dos erros e obstáculos à aprendizagem
	Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas

5.4) Fatores que mais influenciam no desenvolvimento de competências – Constatação da necessidade de dois fundamentos no planejamento de mecanismos de formação

Para que se tenha uma idéia do resultado da análise de fatores mais influentes, já realizada em um capítulo anterior, segue a Tabela 11⁵ com a classificação geral desses fatores. O capítulo de análise dos fatores já havia promovido uma certa interação entre os dados levantados em cada caso, pois levantou pistas relativas à influência de fatores que fossem razoavelmente compartilhados pelas professoras, ou seja, que fossem citados por pelo menos duas delas. Alguns fatores que apareceram nos primeiros lugares da classificação geral já eram apontados como muito importantes pelo referencial teórico (TAEBEL, 1992; ALTET, 2001; CHARLIER, 2001; PERRENOUD, 2001). Esses fatores são: a graduação em Música, a influência de professores, a prática docente e a personalidade.

⁵Essa tabela também se encontra no final do capítulo de análise de fatores, mas foi repetida aqui por uma questão prática, para que não haja necessidade de procurá-la no referido capítulo.

Tabela 11: Classificação geral – Fatores que mais influenciam o desenvolvimento de competências – professoras S1, S2 e S3

CLASSIFICAÇÃO	FATORES	QUANTIDADE DE COMPETÊNCIAS EM QUE FORAM CITADOS
1º LUGAR	- Graduação em Música	14 (Quatorze) competências
2º LUGAR	- Prática docente no Município - Influência de professores - Troca de experiências com professores	9 (Nove) competências
3º LUGAR	- Personalidade	7 (Sete) competências
4º LUGAR	- Cursos de atualização	5 (Cinco) competências
5º LUGAR	- Participação em grupos musicais	4 (Quatro) competências

Sobre a necessidade de investigar os fatores que influenciam a formação de competências, deve-se notar que: “Os formadores de professores, em geral, respondem indiretamente à questão da gênese das competências através de mecanismos de formação que estabelecem mais do que através de uma verdadeira teoria da construção das competências” (PAQUAY et al, 2001, p.221). De modo análogo, pode-se afirmar que é mais fácil para um professor responder como se formam suas competências perguntando a ele através de que mecanismos⁶ ele desenvolveu isso na prática. Assim, justifica-se o esforço feito no presente estudo para se conhecer os fatores influentes sobre a formação de competências docentes. Esses fatores e mecanismos de formação podem ser classificados como semelhantes: basicamente, ambos são experiências formadoras que contribuem para o desenvolvimento de competências.

⁶ O termo mecanismo ou estratégia de formação é usado para se referir a qualquer meio de conduzir o professor à tomada de consciência e transformações de sua prática profissional (PERRENOUD, 2001, p. 174). São exemplos: a observação mútua, a escrita clínica, a videoformação e a entrevista de explicitação.

A análise dos fatores que as professoras apontaram como mais influentes sobre suas competências pôs em relevo o fato de que, freqüentemente, elas não conseguiram justificar muito bem a relação entre esses fatores e competências. Isso foi evidenciado, sobretudo, em relação ao fator “prática docente”. Na maior parte das vezes, ficou patente que as professoras não costumavam discutir sobre sua formação, tinham dificuldades em se distanciarem das situações vividas de modo a teorizarem sobre sua própria prática. O importante, no entanto, é que a investigação sobre esses fatores visou reconhecer não somente as idéias que as professoras apresentassem de maneira mais clara, mas também perceber pontos obscuros em seu discurso.

Diante do exposto, cabem duas observações. A primeira é que, dada a dificuldade de as professoras se expressarem em certos momentos das entrevistas, a influência dos fatores apontados por elas sobre suas competências deve ser vista com reservas, considerando as particularidades relatadas na análise de cada caso. No entanto, acredito que mesmo que as professoras não tenham conseguido estabelecer uma relação direta entre alguns fatores e suas competências, a maior parte deles estava realmente relacionada às competências, até porque, como lembra Perrenoud, uma entrevista de explicitação parte do pressuposto de que “sabemos mais do que imaginamos, mas temos apenas uma consciência confusa, implícita, intuitiva de alguns de nossos atos e de seus motivos” (2001, p. 179).

A segunda observação é que foi exatamente essa dificuldade de se expressar das professoras que me fez constatar a pertinência de dois fundamentos a serem considerados no planejamento de mecanismos de formação – a “meta-competência” de analisar a prática docente (ALTET, 2001; PERRENOUD, 2001) e a prática reflexiva (SCHÖN, 2000; CHARLIER, 2001; PERRENOUD, 2001). Independentemente da estratégia ou mecanismo de formação utilizado, os dois fundamentos citados podem ser muito úteis a qualquer processo formativo, principalmente no caso de profissionais que não estão muito habituados a discutir

continuamente sobre sua prática, como parece acontecer com as professoras estudadas. O primeiro dos fundamentos – a análise das práticas – “pode ser realizada com a ajuda de dispositivos mediadores como videoformação, verbalizações de recordações por estímulo ou entrevistas de esclarecimento que favoreçam a verbalização, a tomada de consciência e de conhecimentos” (ALTET, 2001, p.33). Em relação ao fundamento da prática reflexiva, Perrenoud esclarece que:

Todos os mecanismos de formação interativos e todas as formas de cooperação e de trabalho de equipe podem não só estimular uma prática reflexiva, mas também preparar, por meio da interiorização progressiva, condutas de explicação, de antecipação, de justificação, de interpretação antes inscritas em um diálogo (2001, p.175).

Tanto a análise das práticas quanto a reflexão certamente foram incentivadas através dessa pesquisa, já que as professoras tiveram de explicar e justificar suas práticas. Mas o trabalho pedagógico baseado nesses processos precisa se tornar um exercício sistemático e, preferencialmente, realizado em conjunto com outros docentes. As três professoras fizeram menção às reuniões periódicas com professores de Música do Município, que já representam uma oportunidade de promover discussões sobre a prática. No entanto, pelo que foi relatado nas entrevistas, essas reuniões são apenas um espaço para se discutir sobre atividades como festivais de música ou para trocar idéias a respeito de quês atividades trabalhar em sala de aula. Aspectos como a prática baseada na reflexão ou a discussão sobre princípios norteadores da prática, não foram enfatizados em nenhum momento por nenhuma das professoras.

5.5) Implicações e sugestões a partir do Estudo

As implicações dos resultados desse estudo de caso estão todas relacionadas à questão da formação de professores de Música, sobretudo a formação continuada. A necessidade de se investir em programas de formação é reforçada pelo fato de as competências ligadas ao ensino de Música propriamente dito terem se mostrado escassas ou pouco presentes na prática das

professoras investigadas, no sentido de quase não haver promoção de experiências musicais significativas.

Como já foi esclarecido nesse capítulo final, os resultados desse estudo permitem dois tipos mais subjetivos de generalização, a “generalização do leitor” e a “naturalística”. Quanto à possibilidade de generalizar os resultados desse estudo para o restante dos professores de Música da rede municipal de Salvador, até pela natureza desse estudo, só é cabível afirmar que há indícios de que os casos estudados são realmente típicos e, assim, talvez representativos do que ocorre com a maioria dos professores do contexto.

De qualquer forma, apresento sugestões baseadas nas duas principais conclusões desse estudo que considero pertinentes, prioritariamente, aos casos estudados, mas que também podem ser aplicadas a todos os professores de Música da rede municipal de Salvador. Em primeiro lugar, a descoberta de que vários enunciados de competências validados pela análise se enquadram no “Grupo 1” do referencial de Perrenoud (Organizar e dirigir situações de aprendizagem) indica esse tipo de competência como algo realmente fundamental. Por isso, tais competências podem servir como um ponto de partida na elaboração de programas de formação a serem implementados junto aos professores de Música do Município. Em segundo lugar, a análise dos fatores influentes sobre o desenvolvimento de competências revelou a necessidade de considerar dois fundamentos no planejamento de estratégias de formação – a análise das práticas e a prática reflexiva. Independente das estratégias ou mecanismos de formação selecionados, esses fundamentos poderiam garantir um distanciamento da situação de ensino, de modo a promover exercícios de análise da prática e uma postura reflexiva constantes, capazes de tornar os professores de Música do Município cada vez mais conscientes dos seus hábitos profissionais.

O presente estudo contribuiu apenas para esclarecer alguns aspectos relativos à questão do significado e da gênese das competências, baseando-se na concepção das

professoras de Música investigadas e na visão dos analistas, um dos quais era o próprio autor do trabalho. Sugere-se que outros estudos continuem investigando essas questões (O quê são? Como são construídas as competências docentes?), contribuindo para o compartilhamento de parâmetros que possam ser utilizados tanto por pesquisadores quanto por professores, inclusive em programas de formação inicial ou continuada. Seria fundamental a realização de pesquisas que promovessem uma interação entre os professores investigados, de modo a conduzir a resultados mais representativos. Através de um processo sistemático de confrontação de idéias de professores ou de grupos de trabalho, poderia se chegar, por exemplo, a construir referenciais de competência mais próximos da concepção de ofício profissional segundo o grupo de docentes estudado.

A expectativa é de que os resultados desse trabalho também auxiliem no reconhecimento de competências que devem compor os currículos e orientar a avaliação nos cursos de licenciatura em música, especialmente em Salvador. Sobretudo, a identificação de algumas competências prioritárias e mais utilizadas no ensino de Música e a reflexão sobre como estas têm sido desenvolvidas poderá contribuir para a tomada de medidas que promovam uma melhoria na qualidade do ensino musical nas escolas da rede municipal de Salvador.

REFERÊNCIAS

- ALLAL, Linda. Aquisição e avaliação das competências em situação escolar. In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (Org.). *O enigma da competência em educação*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004. cap. 4, p. 79-93.
- ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold et al (Org.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2 ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 1, p. 23-35.
- ARRUDA, José Ricardo C. *Políticas & indicadores da qualidade na Educação Superior*. Rio de Janeiro: Dunya, 1999.
- BAILLAUQUÈS, Simone. Trabalho das representações na formação dos professores. In: PAQUAY, Léopold et al (Org.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2 ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 2, p. 37-54.
- BÉLAIR, Louise. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: PAQUAY, Léopold et al (Org.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2 ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap.3, p.55-66.
- BELLOCHIO, Cláudia R. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores, *Revista da ABEM*, n. 6, p. 41-47, set. 2001.
- BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- BORG, Walter R. and GALL, Meredith and Joyce. *Educational research: an introduction*. 7 ed. New York: Pearson Education, Inc., 2003.
- BOZZETTO, Adriana. Sistema de avaliação presentes na prática do professor particular de piano. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. cap. 4, p. 51-63.
- BRASIL, Lei 9394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 07 de maio de 1997. Disponível em: <<http://prolei.cibec.inep.gov.br/prolei/>>. Acesso em: 23 dez. 2002.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)*: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)*: arte. Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999.

_____. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as diretrizes para a formação de professores em cursos de licenciatura, nível superior, para atuar na educação básica. Brasília: MEC/CNE, 2002a.

_____. Parecer nº 146, de 03 de abril de 2002. Brasília: MEC/CNE, 2002b.

_____. Parecer nº 195, de 05 de agosto de 2003. Brasília: MEC/CNE, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul; DOLZ, Joaquim. A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações da linguagem? In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (Org.). *O enigma da competência em educação*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004. cap. 1, p. 29-44.

CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, Léopold et al (Org.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2 ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 5, p. 85-102.

CHAVES, Eduardo O. *Educação orientada para competências e currículos centrado em problemas*. São Paulo: edutec.net, 2000. Disponível em:
<<http://www.edutec.net/Textos/Self/PHILOS/comphab.htm>>. Acesso em: 01 maio 2004.

CHINAPAH, Vinayagum. *Rendimento da aprendizagem: construção de competências*. Tradução de Francisca Aguiar. Campinas, SP: Autores Associados (UNESCO), 2000.

CIFALI, Mireille. *Conduta clínica, formação e escrita*. In: PAQUAY, Léopold et al (Org.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2 ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001, cap.6, p. 103-117.

DEL BEN, Luciana. Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. cap. 2, p. 29-40.

DEMO, Pedro. *ABC: iniciação à competência reconstrutiva do professor básico*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (org.). *O enigma da competência em educação*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DOTTO, Daniela. *Competências docentes para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio: visão dos professores de música*. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, 2003.

GOMES, Gregorio R. et al. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe, 1996.

GRANT, Joe W. Teacher effectiveness research: a review and comparison. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, v.108, p. 31-48, Spring 1991.

GREGORIO, Gómez R et al. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe, 1996.

HERNANDEZ, Fernando e VENTURA, Monstserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Tradução de Jussara Haubert. 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KATER, Carlos e JOLY, Ilza Z. Educação musical na UFSCAR: Relato de proposta para formação de um novo perfil de educador. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 13, 2004, Rio de Janeiro. *Anais do XIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Rio de Janeiro: ABEM, 2004. p. 158-163.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1991.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settinari. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MADSEN, Clifford; YARBROUGH, Cornelia. *Competency-based music education*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1980.

MARQUES, Eduardo F. L. *Discurso e prática pedagógica na formação de alunos de licenciatura em música, em Salvador, Bahia, 1998*. Dissertação de mestrado – Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Música, Salvador, 1999.

MEDLEY, D. M. *Teacher competency testing and the teacher educator*. Charlottesville: University of Virgínia, 1984.

MEIRIEU, Philippe. *Aprender... sim, mas como?* Tradução de Vanise Dresch. 7 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

OLIVEIRA, Alda. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 10, 2001, Uberlândia. *Anais do X Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Uberlândia: ABEM, 2001. p. 19-40.

ORMAN, Evelyn K. Comparison of the national standards for music education and elementary music specialists' use of class time. *Journal of Research in Music Education*, n. 50, p. 155-165, Summer 2002.

PAQUAY, Léopold et al (Org.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PENNA, Maura (coord.) *É este o ensino de arte que queremos?: Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: CCHLA/PPGE/Editora da UFPB, 2001.

_____. *O dito e o feito: política educacional e arte no ensino médio*. João Pessoa: Manufatura, 2003.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999a.

_____. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999b.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, Artmed, 2000.

_____. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, Léopold et al (Org.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2 ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 9, p. 161-184.

_____. De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos?. In: DOLZ, Joaquim e OLLAGNIER, Edmée (Org.). *O enigma da competência em educação*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004. cap.2, p. 47-61.

PHELPS, Roger et al. W. *A Guide to Research in Music Education*, 4 ed. London: The Scarecrow Press, 1993.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Tradução de Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 22 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

PRIEST, Philip. General practitioners in music: monitoring musicianship skills among intending secondary teachers. *British Journal of Music Education*, London, v. 13, p. 225-232, Nov. 1996.

SADIE, Stanley (Ed.). *The New Grove*. Londres: Macmillan, 1980. S.v. “education in music” de Warren Anderson et al.

SANTIAGO, Diana. Mensuração e Avaliação em Educação Musical. Fundamentos da Educação Musical, *Revista da ABEM*, n. 2, p. 136-164, 1996.

SANTOS, Regina M. S. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em educação musical. . In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 10, 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001, p. 41-66.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SMEC, Secretaria Municipal da Educação e Cultura. *Escola, arte e alegria: Sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador*. Salvador: SMEC, 1999.

SOUZA, Jusamara. Aspectos metodológicos na formação didática do professor de instrumento. *Anais do 3 Simpósio Paranaense de Educação Musical*. Londrina, p. 43-60, 1994.

_____. Editorial. *Boletim informativo da ABEM*. Ano 6, n. 17, p. 2, fev. 2002.

SOUZA, Zilmar R. de. Curso técnico de música: formação por competências. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Comunicações de pesquisas e relatos de experiências*. Uberlândia: ABEM, 2001. 1 CD-ROM.

SWANWICK, Keith. Assessing Musical Quality in the National Curriculum, *British Journal of Music Education*, v. 14, p. 205-215, November, 1997.

_____. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TAEBEL, Donald K. *The Evaluation of music teachers and teaching*. In Colwell (ed.) *Handbook for Research in Music Education*, 1992, p.310-319.

_____. Is evaluation fair to music educators? *Music Educators Journal*, v. 76, p. 50-55, Feb. 1990.

TARDIFF, Maurice Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, 2000, p. 7-14.

TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. *Fundamentos da Educação Musical*. ABEM, n. 1, p. 91-133, 1993.

WOLFE, David E.; JELLISON, Judith A. Music and Elementary Education Students' Evaluations of Music-Teaching Scripts. *Journal of Research in Music Education*, n. 38, p. 311-321, Nov. 1996.

WOOLFOLK, Anita E. *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZACHARIAS, Vera L. C. *Perfil de Philippe Perrenoud*. São Paulo: Centro de Referência Educacional, 2002. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.pro.br/perrenoud.htm>>. Acesso em: 18 maio 2003.

ANEXOS

ANEXO A: NOTAS DE CAMPO E SUMÁRIOS DE CAMPO

NOTAS DE CAMPO - Observação 1- Professora S1

Data: 26/04/04

A professora S1 iniciou a aula saudando a turma e pedindo para aqueles que ainda estavam de pé que sentassem. Nesse momento, a turma tinha somente em torno de 18 alunos. Aos poucos, o número de alunos foi aumentando até chegar aos 25. A professora explicou à turma que a sala de música estava fechada e a pessoa que possuía a chave ainda não havia chegado e, por isso, a aula seria na sala em que já estavam. O espaço era muito pequeno – por volta de 20 metros quadrados – com carteiras emparelhadas, dispostas de uma maneira que as crianças quase não podiam passar entre as filas. A dificuldade com espaço era tal que três carteiras estavam colocadas do lado de fora da sala. (Nos primeiros momentos, a professora pareceu estar querendo ganhar tempo; parecia estar esperando chegar a chave da sala de música). Quando os alunos se arrumaram, o que demorou por volta de três minutos, a professora perguntou: “- Quem fez a atividade de casa?” Ao que alguns indagaram: “Que atividade?”. –“A estória que eu pedi que vocês escrevessem”, respondeu a professora. Nenhum aluno havia escrito a estória, mas um deles disse que havia feito a atividade, embora tivesse deixado em casa. A professora pediu que ele contasse a estória resumidamente. O aluno começou a contar a estória de um garoto que queria ser cantor e que, para realizar seu sonho, pedia ajuda da professora de música e da diretora da escola em que estudava. Em seguida, a professora pediu que a turma se dividisse em três grupos. Pediu que os próprios alunos se organizassem. Não houve muita disposição para formar as equipes; a maior parte da turma ficou como que esperando uma determinação mais enfática da professora, que se limitou a orientar em que lugar da sala os grupos deveriam se colocar. Como o espaço era muito pequeno, ela pediu que um dos grupos se dirigisse para o corredor fora da sala de aula. Durante mais de dez minutos, alguns alunos permaneceram inertes enquanto outros discutiam calorosamente quem ficaria em cada grupo. Finalmente, os grupos disseram que estavam formados. A professora advertiu aos alunos sobre o tempo que já havia sido gasto para formar os grupos. Ela escreveu no quadro para chamar a atenção – treze minutos e meio. Ela pediu mais agilidade no que chamou de segunda parte: cada grupo deveria escolher quatro músicas. Após uns cinco minutos, os grupos concluíram a escolha das músicas. A professora

anotou no quadro a lista de quatro músicas de cada grupo. (O pincel falhava muito e a professora precisou pegar outro na bolsa). As músicas eram quase todas do estilo “Axé” (por exemplo, “Pressão” e “Poeira”). Em seguida, a professora ordenou que a turma se organizasse em fila para ir ao pátio (espaço com aproximadamente sessenta metros quadrados, cimentado e coberto). Chegando ao pátio, a professora pediu que um dos grupos se colocasse no meio do espaço, escolhesse uma música dentre as quatro previamente selecionadas e se arrumassem de uma maneira como eventualmente fariam uma apresentação. Os alunos estavam, em sua maioria, dispersos quase todo o tempo. Alguns estavam um pouco afastados – uma parte sentada num batente e outros nos degraus de uma escada. Alguns sonolentos, outros conversando. O grupo que estava havia sido chamado ao meio – formado por sete meninos – começou a discutir sobre como se arrumaria e, em cerca de dois minutos, chegou a um consenso. Então, a professora disse que eles teriam a semana para ensaiarem a música, que deveria ser apresentada na aula seguinte. “A diretora vai estar presente”, enfatizou a professora. Todos ficaram surpresos. Alguns empolgados, outros reclamando da tarefa de ensaiar e apresentar a música. O primeiro grupo se afastou um pouco dos outros e começou a ensaiar. Outro grupo foi requisitado para ir ao centro do pátio. Este era formado por sete meninas e um menino, que definiram a arrumação bem mais rápido que o primeiro grupo e receberam a mesma tarefa de se prepararem para a semana seguinte. Na arrumação desses dois grupos, a professora se limitou a orientar algumas crianças sobre o seu posicionamento. O terceiro grupo não foi chamado para o centro do pátio (ao que parece, não havia mais tempo). A professora ordenou que todos formassem uma fila para subirem novamente à sala de aula. Chegando à sala, a professora logo pediu que buscassem o aparelho de som (finalmente havia chegado a pessoa que possuía a chave da sala de música). Assim que chegou o aparelho, ela colocou uma música lenta – um adágio de Bach – para acalmar a turma. De fato, a música surtiu o efeito desejado. Alguns alunos chegaram a pedir outro tipo de música, mas a turma ficou em silêncio durante quase todo o tempo em que a música tocava. A professora se despediu da turma, pedindo que os alunos continuassem “calmos”, pois a outra professora entraria logo em seguida.

Depois da aula, a professora perguntou se queria conhecer a “sala de música” – um espaço minúsculo, com cerca de dezoito metros quadrados. Na sala, encontravam-se alguns instrumentos de percussão, um teclado e um computador, que estava quebrado. A professora disse que chegou a utilizar o computador em algumas aulas, mas que não sabe quando ele será consertado. Ela

explicou que quando utiliza a sala de música precisa dividir a turma em dois grupos. Enquanto um grupo assiste à aula de música o outro fica com a professora das outras disciplinas. A professora S1 disse que conseguir essa “sala de música” foi uma vitória, já que no ano anterior não havia um espaço específico para guardar os equipamentos e para dar aulas.

SUMÁRIO DE CAMPO – LISTA DE COMPETÊNCIAS – Observação 1 – Professora S1

Data: 26/04/04

- 1) Considerar o gosto musical dos alunos na preparação de apresentações;
- 2) Manter-se calma, equilibrada mesmo quando a turma está muito agitada ;
- 3) Impor autoridade, explicitando a necessidade de ordem e respeito mútuo para a convivência em grupos, em sociedade;
- 4) Formar grupos para trabalhar a cooperação, a troca de idéias e a tomada de decisões em um clima democrático;
- 5) Criar atividades de última hora, quando não se tem acesso a um espaço previamente programado para se utilizar.

NOTAS DE CAMPO – Observação 1 – Professora S2

Data: 25/05/04

O Colégio em que a professora S2 leciona só trabalha com meninas no período vespertino. A sala era bastante espaçosa. As carteiras estavam dispostas em semi-círculo, sendo que, no fundo da sala havia uma fila dupla. A professora realizou a chamada logo de início. Havia vinte e sete alunas presentes, mas estavam faltando três ou quatro. Em seguida, a professora perguntou às alunas qual o nome do texto que havia sido lido na última aula e a turma respondeu em coro. Tratava-se da estória de um casamento matuto. A professora explicou que a atividade a ser desenvolvida a partir do texto envolvia música e teatro e que seria organizada uma apresentação para as festas juninas. Continuando a tratar dos festejos juninos, a professora perguntou que tipo de música era tocada num “arraiá”. Ela foi escrevendo no quadro o que as crianças sugeriam: forró, arrocha, reggae, axé, samba e pagode. A professora discriminou duas

realidades da festa de São João – a da capital e a do interior. Em Salvador, explicou ela, pode haver uma festa junina num grande espaço com vários palcos, um para cada tipo de música. Tratando da situação no interior, ela perguntou que tipo de música as meninas achavam que se tocava lá. As crianças foram eliminando todos os estilos até concluírem que, no interior, só se tocava forró e “arrocha”. A professora pediu para que as garotas procurassem o significado de “arrocha” no dicionário. Uma das garotas leu e escreveu o significado no quadro: “apertar muito”. A professora explicou que o termo se referia mais à maneira de dançar do que propriamente a um estilo musical. Dando continuidade à aula, foi proposto o “jogo da força”. A professora desenhou a força no quadro e começou a colocar os traços referentes à quantidade de letras de uma determinada frase. Ela deu a pista de que a frase era um dos trabalhos já realizados pela turma. Logo na segunda letra, as alunas descobriram qual era a frase. Era exatamente o título do texto sobre o casamento matuto, que já havia sido comentado. A professora S2 escreveu no quadro um roteiro simples, com as três partes que seriam trabalhadas na aula: o jogo da força, um quebra-cabeça e um ensaio do texto. Ela contou quantas crianças estavam presentes e solicitou que elas se dividissem em grupos, determinando a quantidade de grupos a serem formados e de pessoas a integrarem os grupos. A maioria das garotas começou a se arrumar no chão. Algumas se achegaram nas bancas mesmo. A professora disse que todas deveriam se sentar no chão. Houve um tumulto: garotas entravam num grupo, mas logo em seguida, mudavam para outro. Alguns grupos contavam com mais gente do que a professora havia determinado, outros com menos. Depois de aproximadamente uns oito minutos, a professora pediu para que duas garotas que ainda estavam sentadas em suas bancas escolhessem um grupo. Uma delas disse que não participaria da atividade, pois não estava sendo aceita por nenhuma equipe. A professora indagou sobre o motivo pelo qual ela não queria participar. A garota levantou-se e foi até ela para lhe falar em particular. Ao terminar de ouvir a justificativa da menina, a professora perguntou à turma se era verdade que o que a colega estava relatando: que nenhuma equipe a aceitava. Teve início uma grande celeuma. Várias garotas começaram a falar, a se defender da acusação. A menina que se disse rejeitada abaixou a cabeça e começou a choramingar ao lado da professora, que a abraçava, enquanto se ouvia o vozerio. A professora entrevistou de modo duro, falando para a turma que não admitia indisciplina e desrespeito. Ela advertiu a todas, mas em especial a alguém que chamou a colega de psicopata. A professora pediu para que as garotas procurassem no dicionário o que isso significava. Tendo lido o significado, perguntou se alguém gostaria de ser chamada de louca. A

professora não disse quem havia chamado a colega por esse nome, mas enfatizou que o respeito era essencial para a convivência e o trabalho em equipe. A segunda atividade, a do quebra-cabeça, foi cancelada e a professora disse que talvez não fizesse mais a apresentação no São João. As meninas ficaram visivelmente decepcionadas. A professora disse que a turma não estava demonstrando ser educada, pois não estava respeitando minha presença na sala. Em seguida, ela perguntou se era exatamente por causa da minha presença que elas estavam se comportando daquela maneira. Ninguém respondeu, exceto uma garota, que disse simplesmente: “- É sim”. A professora mandou que todas voltassem para as bancas a fim de ensaiar o texto. Ela explicou que o texto era uma adaptação e que seria apresentado num teatro de bonecos, os quais estavam sendo confeccionados por ela mesma. Reforçou, ainda, que avaliaria se a turma deveria fazer essa apresentação no São João. Cada garota recebeu uma folha com o roteiro da história. Os papéis foram distribuídos e cada uma delas deveria ler a sua parte, como indicado no texto. O texto foi todo passado por quatro vezes, sendo que alguns trechos eram repetidos quando a professora percebia uma insegurança maior por parte de alguma garota. Todas liam o que estava escrito. Na terceira leitura do texto, a professora percebeu e chamou atenção para o fato de que as garotas estavam praticamente gritando em algumas frases, as que eram faladas por todas ao mesmo tempo. Ela explicou que não era necessário proceder assim, pois estavam num ambiente fechado. As garotas começaram a ler essas frases com um nível de voz bem mais adequado ao ambiente. A professora S2 explicou que ninguém estava com o papel definido, mas que todas participariam até que fosse decidido quem estava melhor preparado para fazer cada personagem no teatro de bonecos. No final da aula, a professora pediu que toda a turma pedisse desculpas a mim por conta do mal comportamento. Em seguida, falou diretamente comigo justificando que não foi possível fazer a aula como havia planejado porque as garotas estavam estranhamente muito agitadas. Falou ainda, diante de todas as garotas, que havia indicado essa turma porque pensava que era a melhor comportada, mas estava pensando se valeria à pena continuar deixando que eu observasse essa turma ou combinar comigo para observar uma outra.

Falando em particular comigo, após o término da aula, a professora reconheceu que já esperava uma certa mudança no comportamento da turma, apesar de ter sido surpreendida pelo nível em que se manifestou essa mudança. No entanto, ela demonstrou confiança numa melhora da situação, dizendo que, provavelmente, a próxima aula transcorreria de maneira mais “normal”.

Importante dizer que o horário disponível para a aula da professora S2 é de uma hora e meia – das 15:30 horas até as 17:00 horas.

SUMÁRIO DE CAMPO – LISTA DE COMPETÊNCIAS – Observação 1 – Professora S2

Data: 25/05/04

- 1) Comunicar-se de maneira clara e objetiva com a turma;
- 2) Abordar um assunto (no caso, música de São João) partindo da experiência dos alunos e aproveitando os seus conhecimentos prévios de modo a estimular a participação de todos;
- 3) Perceber situações de conflito entre alunos, procurando remediá-las de modo mais emergencial (dando uma ordem, por exemplo) e, quando não se resolve o problema, alterar o planejamento da aula para intervir na situação. (Primeiro, a professora tentou estimular as duas garotas a se juntarem a um dos grupos para participar do jogo de quebra-cabeças, mas depois decidiu suspender a atividade e intervir na situação);
- 4) Contornar conflitos entre alunos ou grupos de alunos, intervindo de maneira clínica e até mesmo enérgica quando necessário, estabelecendo regras de convivência e reforçando a importância do respeito mútuo;
- 5) Orientar as alunas quanto à flexão e ao volume da voz durante a leitura de um texto que deve ser interpretado.

NOTAS DE CAMPO – Observação 1 – professora S3

Data: 07/07/2004

A turma contava com a presença de 26 alunos – dezesseis meninas e dez meninos. As bancas estavam dispostas em três filas duplas, deixando dois corredores de mais de um metro entre essas filas. De fato, havia bastante espaço para circular, inclusive no fundo da sala – as últimas bancas distavam quase dois metros da parede.

Ao entrar na sala de aula, a professora me apresentou como um colega que assistiria algumas aulas de música daquela turma. Como em todas as observações já realizadas, dirigi-me para uma banca no fundo da sala de aula. A professora enfatizou que o comportamento e a participação da turma seriam determinantes para uma nota que ela daria ao final da aula. Em

seguida, ela anunciou a primeira atividade, um exercício de repetição de ritmos. A professora S3 explicou como seria a atividade, lembrando que já a realizara antes. Após falar “atenção”, ela fazia um ritmo batendo palmas e, logo depois, ela diria “já” para que os alunos repetissem o mesmo ritmo batendo palmas. As crianças disseram ter entendido, mas demoraram um pouco até assimilar a dinâmica. Algumas delas batiam palmas junto com a professora. A professora explicou novamente que os alunos deveriam primeiro escutar e somente depois repetir o ritmo. No terceiro ou quarto exemplo, os alunos começaram a participar mais efetivamente. A dificuldade dos ritmos pareceu desanimar alguns deles, que chegaram a pedir algo mais simples. Realmente, a professora começou com ritmos aparentemente complexos para as crianças, utilizando sínopes e quiálteras. Percebendo a dificuldade de toda a turma repetir o ritmo, a professora direcionou o exercício para cada fileira. Ainda assim, os ritmos não eram executados com muita firmeza. Poucos dos ritmos foram repetidos corretamente pela maior parte da turma. Outro dado importante é que a professora não repetia os ritmos quase nunca; os alunos só escutavam cada ritmo uma vez e, acertando ou não, já escutavam um outro ritmo que deveriam executar. Essa atividade culminou com um grau de dificuldade maior ainda. Usando o mesmo processo, a professora executou ritmos utilizando três sons: palmas, batidas das mãos nas coxas e batidas com os pés. O resultado foi pior que o da primeira parte do exercício rítmico. A grande maioria da turma não conseguiu realizar essa parte. Durante essa atividade rítmica, a professora interveio para fazer observações do tipo: “- Agora foi melhor” ou “- Prestem atenção que vocês conseguem fazer melhor”.

A atividade seguinte, segundo a professora, também já havia sido trabalhada com a turma. Tratava-se de um exercício de reconhecimento de sons curtos e longos. A professora escreveu no quadro-negro como representaria os sons curtos () e os longos (). Utilizando um apito, ela executou os dois tipos de som (curtos e longos) em quatro exemplos que foram colocados no quadro. Cada exemplo era formado por quatro sons. Em seguida, ela foi para o fundo da sala e disse que executaria cada um dos quatro exemplos para que os alunos os reconhecessem. Muitos alunos queriam olhar para trás, onde estava a professora, mas ela dizia para que eles apenas escutassem o apito enquanto olhavam os quatro exemplos escritos no quadro. Toda a turma reconheceu os exemplos sem maiores dificuldades. Depois disso, a professora ainda pediu para que voluntários anotassem no quadro outros exemplos que ela tocaria utilizando sons curtos e longos. Cerca de seis alunos participaram dessa parte; todos anotaram os

ritmos corretamente. Terminada essa atividade, a professora anunciou um novo assunto: notas musicais. Ela perguntou se alguém já ouvira falar de notas musicais. Timidamente três ou quatro alunos levantaram a mão. Um deles disse os nomes das notas. A professora disse que existiam sete notas, escrevendo seus nomes no quadro. Ela explicou que essas notas podiam ser cantadas subindo ou descendo, escrevendo setas com as palavras “subindo” (da esquerda para a direita) e “descendo” (da direita para a esquerda). Um aluno disse que estava faltando outro “dó” para completar o gráfico. A professora explicou que esse “dó” já seria de outra oitava, um outro “dó”, mais agudo que o primeiro. Somente depois dessa introdução é que a professora convidou os alunos a cantarem. Após cantar do “dó” ao “sol”, ela pediu que os alunos repetissem as cinco notas subindo e descendo. Os alunos cantaram com uma afinação razoável. Ela os elogiou, dizendo que estava bom, considerando que era a primeira vez que cantavam a escala. Em seguida, ela cantou a escala inteira, de “dó” a “dó”, ascendente e descendente. Tendo cantado, pediu que os alunos cantassem juntamente com ela. Houve maior dificuldade. A professora repetiu a tarefa três ou quatro vezes. A afinação piorava à medida que se repetia o exercício, provavelmente porque a professora não cantou sozinha (como modelo) entre as execuções da escala. Ainda com relação às notas musicais, a professora associou a idéia de escala à escada, desenhando as notas numa escada ascendente e descendente. Ela exercitou as crianças colocando exemplos para que elas completassem no quadro. Por exemplo: se a escada começa na nota mi e é ascendente, a nota superior é “fá” ou, se a escada começa na nota dó e é descendente, a nota seguinte é “si”.

A atividade seguinte foi de canto. A professora anunciou a primeira música a ser cantada. Alguns alunos já conheciam, pois já havia sido trabalhada no ano anterior. A melodia era bastante simples, assim como a letra. A professora falou as frases e pediu para que os alunos as repetissem para decorarem. Em seguida, cantou a melodia fazendo também gestos. Interessante ressaltar que quase todas as meninas cantavam e faziam os gestos com animação, enquanto os meninos se limitavam a cantar. A segunda música que os alunos cantaram já era conhecida de todos e, por isso, foi entoada com mais segurança, principalmente na segunda vez, quando a professora pediu ânimo e estimulou a turma, dizendo que a música voltaria a ser trabalhada e, talvez, apresentada.

A última parte da aula foi feita com o *cd player*. A professora anunciou a primeira música que colocaria para os alunos cantarem junto com a gravação: “Velha infância”, do grupo “Os Tribalistas”. Quase todos cantaram a música; alguns chegavam a gritar e a professora explicou

que isso era prejudicial à saúde vocal, poderia provocar rouquidão, dentre outros problemas. A segunda música a ser tocada foi “Escola, arte e alegria”, uma espécie de hino das escolas da Rede Municipal de Salvador. A professora colocou o *play-back* da música e as crianças começaram a cantá-la com muito vigor. No entanto, a professora parou a gravação e pediu para que elas prestassem mais atenção no acompanhamento, pois elas estavam acelerando. Como as crianças continuaram acelerando, a professora colocou a versão cantada da música. Enquanto as crianças ouviam a gravação com a música cantada, a professora se dirigiu a mim e perguntou o que eu estava achando da aula. Eu reforcei que o intuito de meu trabalho era observar a realidade de sala de aula sem intervir ou, pelo menos, intervindo o mínimo possível. Expliquei ainda que, no momento oportuno, eu discutiria com ela a respeito do que observei. Voltando à aula, as crianças finalmente cantaram a música “Escola, arte e alegria” até o fim. Dessa vez, a professora foi mais enérgica na condução da turma. Apesar de não reger a turma o tempo inteiro, ela cantou toda a música e pedia a participação de todos. A terceira e última música foi “Além do arco-íris”; as crianças cantaram, mas ficaram um pouco mais dispersas ao saberem que seria a última música. A professora parou a música e pediu para que eles a escutassem e cantassem, senão ela ficaria um pouco mais de tempo com eles depois do final da aula. Houve uma melhora na participação. Ao terminar a aula, a professora informou à turma que a nota pelo comportamento e participação no dia era dez. Todos estavam alegres, inclusive a professora, que alertou aos alunos que não queria bom comportamento somente quando eu estivesse assistindo às aulas, mas principalmente nas aulas seguintes.

SUMÁRIO – LISTA DE COMPETÊNCIAS – Observação 1 – Professora S3

- 1) Organizar as seqüências didáticas (o plano de aula) de modo detalhado, realizando uma aula bastante dinâmica;
- 2) Utilizar mais de uma técnica metodológica para trabalhar o mesmo assunto, mantendo a turma envolvida e interessada em cada atividade proposta;
- 3) Considerar o gosto musical dos alunos como ponto de partida, procurando introduzir noções sobre como cantar, sobre dinâmica e caráter da música através de um repertório variado;

- 4) Explicitar para os alunos o que se espera deles, elogiando-os sempre que conseguirem bons resultados nas atividades e estimulando-os a continuarem tentando quando não forem tão bem;
- 5) Trabalhar a percepção auditiva em quase todos os momentos da aula, priorizando a lógica do fazer para compreender e não o contrário.

ANEXO B: QUESTIONÁRIO 1 (MODELO)

Caro professor(a), o cumprimento das instruções colocadas no início de cada parte é de fundamental importância para a eficácia desse questionário. Siga a ordem em que as questões foram colocadas. Responda com carinho, lembrando-se de que essa pesquisa se constitui num esforço conjunto para que possamos melhorar a nossa própria realidade e a dos que nos cercam. Obrigado pela colaboração.

PARTE 1 (Responda primeiro a essa parte e, somente depois, passe para a “PARTE 2”)

Essa primeira parte do questionário é composta, na sua maioria, de questões objetivas. Quando a questão tiver as opções “sim” ou “não”, marque apenas um “X” ao lado da resposta. Os dados requeridos dizem respeito à sua formação e sua prática de ensino e, na sua maioria, as questões quase não exigem reflexão. As exceções são as perguntas 16 e 26, que devem demandar um pouco mais de tempo para serem respondidas.

1) Você é graduado em música? Sim () Não ()

2) Caso a resposta à pergunta anterior tenha sido afirmativa, especifique o nome do curso (Licenciatura, bacharelado em instrumento, educação artística, etc.), o nome da instituição em que se formou e o ano em que se concluiu o curso. Mesmo se ainda estiver fazendo o curso, você deve colocar os dados solicitados incluindo o tempo de duração do curso e quanto tempo resta para concluí-lo.

3) Você já fez algum curso de especialização na área de música? Sim () Não ()

- 4) Caso a resposta à pergunta anterior tenha sido afirmativa, especifique o nome do curso e da instituição que o realizou. Mesmo se ainda estiver fazendo o curso, discrimine o tempo duração e quanto tempo resta para concluí-lo.

- 5) Você já participou de alguma atividade ou curso de atualização na área de música?

Sim () Não ()

- 6) Caso a resposta tenha sido afirmativa, especifique o(s) nome(s) da(s) atividade(s) ou curso(s).

- 7) Em algum dos cursos que você fez, já foi trabalhado o conceito de competência?

Sim () Não ()

- 8) Caso a resposta tenha sido afirmativa, discrimine em que cursos você já estudou algo sobre o tema “competência”.

- 9) Você leciona ou já lecionou em alguma escola particular? Sim () Não ()

- 10) Caso a resposta tenha sido afirmativa, especifique o nome da escola(s) e há quanto tempo trabalha nela(s) ou por quanto tempo trabalhou.

(DAQUI EM DIANTE, TODAS AS QUESTÕES SE REFEREM ÀS SUAS ATIVIDADES NA REDE MUNICIPAL)

11) Você participa de alguma reunião periódica para o planejamento das aulas? Sim () Não ()

12) Caso a resposta tenha sido afirmativa, o tema “competência” já foi abordado em alguma dessas reuniões?

Sim () Não ()

13) Se a resposta anterior foi “sim”, marque com um “X” as competências que foram tratadas:

a) as competências que o professor deve desenvolver ()

b) as competências que o aluno deve desenvolver ()

c) ambas ()

14) Há quanto tempo você leciona em escolas da Rede Municipal?

15) Em que escolas você ensina ou já ensinou?

16) Em que níveis você leciona? Marque um “X” na opção ou opções.

a) Educação Infantil ()

b) Ensino Fundamental ()

c) Ensino Médio ()

17) A quantas turmas de cada série você ensina?

18) Quanto tempo, em média, você dedica ao planejamento semanal das aulas?

19) Cite as principais atividades que você realiza nas aulas de 4ª série.

20) Cite três princípios que você considera fundamentais na orientação do seu trabalho pedagógico. Se possível, especifique se esses princípios provêm de algum método ou teoria.

21) Em reuniões da(s) escola(s) da rede municipal onde leciona, já se discutiu algo a respeito de competências para ensinar ou sobre competências a serem desenvolvidas pelos alunos?

Sim () Não ()

22) Você já leu o que os Parâmetros Curriculares Nacionais dizem a respeito dos objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos na área de Música? Sim () Não ()

23) Você já leu as diretrizes para o ensino de música, apontadas no livro “Escola, Arte e Alegria” da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador?

Sim () Não ()

24) Você já leu algum material (livro, artigo, documento, site, etc.) sobre competências?

Sim () Não ()

25) Se sim, qual ou quais?

26) Como você definiria competência? Não se preocupe em utilizar conceitos já existentes. Defina com base em sua concepção.

PARTE 2

Instruções para a segunda parte

Caro professor(a), o cumprimento das instruções abaixo é de fundamental importância para que esse questionário seja eficaz.

- 1) Não escreva logo as suas respostas nos espaços correspondentes a cada item. Como você terá uma semana para devolver o questionário, use as folhas para rascunho que estão em anexo e, somente depois de organizar bem as idéias, escreva as respostas nos espaços discriminados na “Lista de competências”;
- 2) Reflita sobre as respostas em momentos em que você esteja sem pressa;
- 3) O objetivo dessa pesquisa é identificar competências que você julga mais importantes para o ensino de música nas Escolas Municipais de Salvador. Sendo assim, é muito importante que você responda com base em sua experiência como professor da Rede Municipal de Salvador;

- 4) Não se preocupe em conhecer ou relembrar outros exemplos ou conceitos de “competência” além dos que serão apresentados a seguir;
- 5) Você deve listar no mínimo 10 (dez) e no máximo 15 (quinze) competências que você julgue mais importantes para o ensino de música na Rede Municipal de Salvador. Primeiro, registre o máximo de competências que puder no rascunho. Depois, faça uma avaliação e coloque na lista apenas as mais importantes (no máximo 15 competências);
- 6) Não se preocupe em elaborar a lista seguindo uma ordem do que seria a competência mais importante para a menos importante. Por exemplo: o fato de uma competência aparecer no número cinco da lista não significa que ela é menos importante que a três.

Segue uma definição e alguns exemplos de competência para lhe auxiliar nesse exercício de reflexão.

“É a capacidade para usar habilidades, conhecimentos, atitudes e experiências adquiridas para desempenhar bem os papéis sociais, para realizar tarefas operacionais” (OLIVEIRA, 2001, p. 22).

Você pode considerar competência como uma habilidade ou conhecimento mais específico (por exemplo, “tocar um instrumento musical” e “conhecer as principais características do Período Barroco”), como também pode considerá-la como sendo um conjunto de recursos integrados (conhecimentos, habilidades, atitudes, comportamentos) que não podem ser separados (por exemplo, “organizar e dirigir situações de aprendizagem” e “envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho”).

**LISTA DE COMPETÊNCIAS MAIS IMPORTANTES PARA O ENSINO DE MÚSICA
NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SALVADOR-BA**

1. _____

_____;
2. _____

_____;

3. _____

_____;

4. _____

_____;

5. _____

_____;

6. _____

_____;

7. _____

_____;

8. _____

_____;

9. _____

_____;

10. _____

_____;

11. _____

_____;

12. _____

_____;

13. _____

_____;

14. _____

_____;

15. _____

_____;

ANEXO C: LISTAS DE COMPETÊNCIAS DO QUESTIONÁRIO 1

LISTA DE COMPETÊNCIAS MAIS IMPORTANTES PARA O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SALVADOR PROFESSORA S1

1. Determinar metas a serem alcançadas;
2. Traçar um caminho a ser percorrido para alcance das metas;
3. Observar as dificuldades de cada um e criar meios para ajudá-los a transpor;
- 4 Estimular a criação e a imaginação;
5. Estimular a participação de todos no momento de estabelecer limites e regras a serem obedecidas;
6. Propiciar a todos a oportunidade de vivenciar aspectos musicais da própria cultura e de culturas outras;
7. Instigar a curiosidade de todos para que se sintam estimulados a pesquisar e sentir prazer por novas descobertas;
8. Contextualizar música na vida de cada um;
9. Fornecer atividades musicais prazerosas;
10. Propor a criação de grupos para estudo e execução de peças musicais;
11. Incentivar a participação de todos na criação e execução do repertório;
- 12 Permitir que o aluno dê sugestões para o desenvolvimento do programa.

LISTA DE COMPETÊNCIAS MAIS IMPORTANTES PARA O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SALVADOR PROFESSORA S2

1. Formação de habilidades específicas para a escuta, a apreciação e o “fazer musical”;
2. Valorização da cultura social e global; discussão e reflexão;

3. Desenvolvimento da percepção auditiva e da memória musical; o “fazer”, “apreciar” e “contextualizar “música”;
4. Ampliação da visão de si próprio, do outro e do espaço vivido e descoberto;
5. A vivência musical, permitirá que a percepção, intuição, raciocínio e a imaginação atuem nas pessoas;
6. Desenvolvimento da auto-confiança, do senso estético e da concentração, promovendo a cooperação, o respeito e a dialogicidade;
7. Ao educador musical, domínio do conteúdo a ser trabalhado e bom diálogo com os educandos para melhor desenvolvimento do estudo da música;
8. Ao educador musical, estar atento para observar as habilidades que cada educando traz consigo;
9. Manutenção da disciplina da turma, respeitando as diferenças individuais.

LISTA DE COMPETÊNCIAS MAIS IMPORTANTES PARA O ENSINO DE MÚSICA NAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE SALVADOR

PROFESSORA S3

1. Desenvolver a percepção auditiva e a memória musical;
2. Reconhecer material sonoro;
3. Conhecer e explorar vários sons e ritmos;
4. Desenvolver e explorar a criatividade;
5. Cultivar a audição, a voz, o sentido rítmico;
6. Desenvolver a sensibilidade musical, a imaginação, a inteligência e a aptidão musical;
7. Reconhecer sons curtos e longos, graves e agudos;
8. Jogos rítmicos de contagem, atenção e coordenação;
9. Adquirir conhecimentos teórico-práticos sobre os elementos da música;
10. Identificar e reconhecer a direção do som;
11. Estimular a pesquisa de várias fontes sonoras;
12. Exercitar ritmos sequenciais para atenção e concentração.

ANEXO D: QUESTIONÁRIO 2 (MODELO)

Caro professor(a), esse questionário tem como principal finalidade a reelaboração da lista de competências que você construiu no primeiro questionário. Os três passos até que se chegue a essa reelaboração estão descritos a seguir:

- 1) Classificar o grau de importância e de utilização de uma série de competências para ensinar que foram propostas por Philippe Perrenoud, um importante estudioso do assunto.
- 2) Classificar as competências da lista que você mesmo elaborou no primeiro questionário;
- 3) Auxiliado pela classificação que você fez de cada competência presente nas duas listas (a sua lista e a de Perrenoud), você construirá uma lista final que contenha entre dez e quinze competências.

LISTA DE COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR DE PERRENOUD

Lembre-se de pensar em cada competência dentro de sua realidade como professor(a) da Rede Municipal. Tenha em mente essas duas questões: qual o grau de importância dessa competência para as minhas aulas na(s) Escola(s) do Município? Qual o grau em que eu utilizo essa competência na prática?

Observe o exemplo abaixo e depois classifique as competências propostas por Philippe Perrenoud, que estão transcritas em itálico. Algumas competências, que julguei não muito claras, têm um complemento explicativo (escrito em fonte normal).

A escala de nível > Você utilizará a escala abaixo para classificar: 1) o grau de importância (**G.I.**) de cada competência em sua prática e 2) o grau de utilização (**G.U.**) de cada competência em sua prática.

1	2	3	4	5	6	7
Quase nenhum	Pouco	Razoável	Médio	Acima da Média	Alto	Muito alto

Escreva, no canto direito da tabela, os números correspondentes aos níveis em que você classifica cada competência. Observe o exemplo abaixo:

Nº	Grupo a que as competências pertencem	COMPETÊNCIAS	Texto de Perrenoud, em itálico	G.I.	G.U.
		GRUPO 1			
1.4		<i>Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas.</i>	<i>Construir e planejar os possíveis percursos para a solução de situações-problema, estruturando as estratégias didáticas que poderão ser utilizadas.</i>	6 (Alto)	3 (Razoável)

Texto explicativo em fonte normal
Classificação do Grau de importância (G.I.)
Classificação do Grau de utilização (G.U.)

Nº	COMPETÊNCIAS DO:	G.I.	G.U.
GRUPO 1 – Organizar e dirigir situações de aprendizagem			
1.1	<i>Conhecer, para determinada disciplina (no caso, Música), os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem.</i>		
1.2	<i>Trabalhar a partir das representações dos alunos. Mostrar interesse pelas idéias prévias dos alunos, discutindo-as e compreendendo-as para utilizá-las como ponto de partida no estudo de determinado assunto.</i>		
1.3	<i>Trabalhar a partir dos erros e obstáculos à aprendizagem. Considerar os erros dos alunos como etapas importantes no caminho da aprendizagem, proporcionando os meios para que os alunos tomem consciência de tais erros, identifiquem a sua origem e transponha-os.</i>		
1.4	<i>Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas. Construir e planejar os possíveis percursos para a solução de situações-problema, estruturando as estratégias didáticas que serão utilizadas.</i>		
1.5	<i>Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento. Demonstrar paixão pelo conhecimento, desenvolvendo a arte de se comunicar, seduzir, encorajar e mobilizar, envolvendo-se como pessoa e renunciando a imagem daquele “que sabe tudo”.</i>		
GRUPO 2 – Administrar a progressão das aprendizagens			
2.1	<i>Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. Conceber e administrar situações-problema adequadas para o nível médio da turma, formando grupos em que todos participem das atividades do modo mais efetivo possível.</i>		
2.2	<i>Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. Conhecer, em detalhes, os conteúdos e competências que os alunos devem dominar ao longo da formação básica para, com conhecimento de causa, julgar o que deve ser absolutamente adquirido no momento e o que pode ser aprendido posteriormente.</i>		
2.3	<i>Observar laços com teorias subjacentes às atividades de aprendizagem. Ser capaz de pensar por si mesmo, em função dos alunos do momento, a relação entre o que lhes diz para fazer e as estratégias didáticas utilizadas.</i>		
2.4	<i>Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa. Observar e avaliar de acordo com uma abordagem formativa, ou seja, acompanhando e intervindo continuamente com o objetivo de auxiliar cada um a aprender melhor.</i>		
2.5	<i>Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão. Fazer balanços periódicos das competências adquiridas pelos alunos e tomar decisões que propiciem um desenvolvimento (por exemplo, sócio-afetivo-musical) ótimo de cada um.</i>		
GRUPO 3 – Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação			
3.1	<i>Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma. Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma, criando dispositivos variados como a atribuição de tarefas autocorretivas ou o trabalho em oficinas ou grupos.</i>		
3.2	<i>Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto. Ampliar a gestão de classe, trabalhando em conjunto com outros professores para organizar uma “pedagogia diferenciada”, ou seja, que atenda às necessidades de cada aluno.</i>		
3.3	<i>Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades. Fornecer apoio, juntamente com profissionais especializados, a alunos portadores de grandes dificuldades, como deficientes e psicóticos, desenvolvendo, por exemplo, capacidades relacionais para enfrentar problemas que interfiram no aprendizado desses alunos.</i>		

3.4	<i>Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.</i>		
GRUPO 4 - Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho			
4.1	<i>Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação.</i>		
4.2	<i>Instituir um conselho de alunos e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos.</i>		
4.3	<i>Oferecer atividades opcionais de formação.</i>		
4.4	<i>Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.</i>		
GRUPO 5 – Trabalhar em equipe (com outros professores)			
5.1	<i>Elaborar um projeto em equipe, representações comuns. Desenvolver projetos em equipe, com outros professores. Esses projetos podem ser de dois tipos: os que visam a realização de atividades determinadas (como a montagem de uma espetáculo) e os que visam coordenar forças e partilhar idéias de forma contínua e sistemática.</i>		
5.2	<i>Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões.</i>		
5.3	<i>Formar e renovar uma equipe pedagógica. Participar ativamente da formação ou renovação da equipe pedagógica.</i>		
5.4	<i>Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais.</i>		
5.5	<i>Administrar crises ou conflitos interpessoais.</i>		

PASSO 2

Classifique as competências que você colocou na primeira lista (Questionário 1). Utilize o mesmo processo que vinha utilizando no “Passo 1”.

Nº	COMPETÊNCIAS (serão transcritas nos espaços abaixo)	G.I.	G.U.
1			
2			
3			

4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			

PASSO 3

Agora, elabore duas listas finais- uma das competências mais importantes e outra das mais utilizadas. Essas listas podem ser formadas pelas competências da sua primeira lista, pelas de Perrenoud e por outras que você tenha concluído, ao longo do processo, que são prioritárias. A classificação de cada competência que você fez nos dois passos anteriores deve lhe ajudar na definição dessas listas finais. Em outras palavras, observe as quinze competências que receberam melhor classificação na escala de nível. Por exemplo: Se você classificou sete competências no nível de importância 7 (Muito alto) e oito competências no nível de importância 6 (Alto), isso significa que essas quinze competências serão as colocadas na lista.

Não se preocupe em elaborar a lista seguindo uma ordem do que seria a competência mais importante para a menos importante. Lembre-se: o fato de uma competência aparecer no número cinco da lista não significa que ela é menos importante que a três.

LISTA DE COMPETÊNCIAS MAIS IMPORTANTES EM SUA PRÁTICA

1. _____
_____;
2. _____
_____;
3. _____
_____;
4. _____
_____;
5. _____
_____;
6. _____
_____;
7. _____
_____;
8. _____
_____;
9. _____
_____;
10. _____
_____;

11. _____
_____;
12. _____
_____;
13. _____
_____;
14. _____
_____;
15. _____
_____;

LISTA DE COMPETÊNCIAS MAIS UTILIZADAS EM SUA PRÁTICA

1. _____
_____;
2. _____
_____;
3. _____
_____;
4. _____
_____;
5. _____
_____;
6. _____
_____;
7. _____
_____;
8. _____
_____;
9. _____
_____;
10. _____
_____;
11. _____
_____;

12. _____
_____;

13. _____
_____;

14. _____
_____;

15. _____
_____.

ANEXO E: LISTAS-GUIA

Listas que orientaram as entrevistas e a análise de gravações. Foram elaboradas com base na análise das duas listas construídas pelas professoras no final do questionário 2.

LISTA-GUIA – PROFESSORA S1

E.C. = Enunciado de Competência

- * E.C. 1 - Administrar crises ou conflitos interpessoais;
- * E.C.2 - Instigar a curiosidade de todos para que se sintam estimulados a pesquisar e sentir prazer por novas descobertas;
- * E.C.3 - Determinar metas a serem alcançadas e um caminho a ser percorrido para seu alcance;
- * E.C.4 - Propiciar a todos a oportunidade de vivenciar aspectos musicais da própria cultura e de outras culturas;
- * E.C.5 - Trabalhar a partir das representações dos alunos. *Mostrar interesse pelas idéias prévias dos alunos, discutindo-as e compreendendo-as para utilizá-las como ponto de partida no estudo de determinado assunto;*
- * E.C.6 - Observar laços com teorias subjacentes às atividades de aprendizagem;
- * E.C.7 - Conhecer, para determinada disciplina (no caso, Música), os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem;
- * E.C.8 - Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas. *Construir e planejar os possíveis percursos para a solução de situações-problema, estruturando as estratégias didáticas que serão utilizadas;*
- * E.C.9 - Observar as dificuldades de cada um e criar meios para ajudá-los a transpor;
- * E.C.10 - Instituir um conselho de alunos e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos;
- * E.C.11 - Permitir que o aluno dê sugestões para o desenvolvimento do programa;
- * E.C.12 - Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais;
- * E.C.13 - Estimular a participação de todos no momento de estabelecer limites e regras a serem obedecidas;
- * E.C.14 - Fornecer atividades musicais prazerosas.

OBS.: Alguns enunciados têm um texto explicativo em itálico.

LISTA-GUIA – PROFESSORA S2

- * E.C.1 – Dominar o conteúdo a ser trabalhado e estabelecer um bom diálogo com os educandos para melhor desenvolvimento do estudo da música;
- * E.C.2 – Trabalhar o canto como meio de expressão popular, zelando pela pronúncia correta e clara das palavras para boa apreensão do sentido da letra.
- * E.C.3 – Valorizar os conhecimentos prévios e o repertório individual dos alunos, escolhendo músicas com o cuidado de evitar aquelas que, embora tenham melodias agradáveis, apresentem letras impróprias (obscenas, inadequadas para a faixa etária) e com problemas de prosódia.
- * E.C.4 – Promover uma experiência musical que desenvolva a intuição, o raciocínio e a imaginação;
- * E.C.5 – Desenvolver o controle motor através de trabalhos rítmicos.
- * E.C.6 – Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento. *Demonstrar paixão pelo conhecimento, desenvolvendo a arte de se comunicar, seduzir, encorajar e mobilizar, envolvendo-se como pessoa e renunciando a imagem daquele “que sabe tudo”;*
- * E.C.7 – Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos, formando grupos em que todos participem das atividades do modo mais efetivo possível.
- * E.C.8 – Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. Conhecer, em detalhes, os conteúdos e competências que os alunos devem dominar ao longo da formação básica para, com conhecimento de causa, julgar o que deve ser absolutamente adquirido no momento e o que pode ser aprendido posteriormente.
- * E.C.9 – Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa, ou seja, acompanhando e intervindo continuamente com o objetivo de auxiliar cada um a aprender melhor;
- * E.C.10 – Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão. *Fazer balanços periódicos das competências adquiridas pelos alunos e tomar decisões que propiciem um desenvolvimento (por exemplo, sócio-afetivo-musical) ótimo de cada um;*

- * E.C.11 - Elaborar em equipe, representações comuns. *Desenvolver projetos em equipe, com outros professores. Esses projetos podem ser de dois tipos: os que visam a realização de atividades determinadas (como a montagem de um espetáculo) e os que visam coordenar forças e partilhar idéias de forma contínua e sistemática;*
- * E.C.12 – Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões;
- * E.C.13 – Formar e renovar uma equipe pedagógica. *Participar ativamente da formação ou renovação da equipe pedagógica;*
- * E.C.14 – Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais;

OBS.: Alguns enunciados têm um texto explicativo em itálico.

LISTA-GUIA – PROFESSORA S3

- * E.C. 1 - Desenvolver a percepção auditiva e a memória musical, utilizando material sonoro diverso para identificar e reconhecer elementos como duração, volume, altura e direção do som;
- *E.C.2 - Conhecer e explorar vários sons e ritmos, utilizando-os em jogos rítmicos de repetição/imitação de modo a trabalhar contagem, atenção, concentração e coordenação;
- *E.C.3 - Estimular a pesquisa de várias fontes sonoras;
- * E.C.4 - Desenvolver e explorar a criatividade;
- * E.C.5 - Trabalhar a partir dos erros e obstáculos à aprendizagem. *Considerar os erros dos alunos como etapas importantes no caminho da aprendizagem, proporcionando os meios para que os alunos tomem consciência de tais erros, identifiquem a sua origem e transponha-os;*
- * E.C.6 - Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas. *Construir e planejar os possíveis percursos para a solução de situações-problema, estruturando as estratégias didáticas que serão utilizadas;*
- * E.C.7 - Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento. *Demonstrar paixão pelo conhecimento, desenvolvendo a arte de se comunicar, seduzir, encorajar e mobilizar, envolvendo-se como pessoa e renunciando a imagem daquele “que sabe tudo”;*

- * E.C.8 - Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos, formando grupos em que todos participem das atividades do modo mais efetivo possível;
- * E.C.9 - Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa, ou seja, acompanhando e intervindo continuamente com o objetivo de auxiliar cada um a aprender melhor;
- * E.C.10 - Desenvolver a cooperação entre alunos e certas formas simples de ensino mútuo;
- * E.C.11 - Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação;
- * E.C.12 - Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais
- * E.C.13 - Administrar crises ou conflitos interpessoais.

OBS.: Alguns enunciados têm um texto explicativo em itálico.

ANEXO F: EXEMPLO DE ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

ROTEIRO - ENTREVISTA S1

PARTE 1

Para cada uma das competências que você julgou mais importantes e utilizadas, você deverá apontar entre 1 (um) e 3 (três) fatores que mais influenciaram no desenvolvimento delas. (Mostrar a lista de fatores na folha final à professora)

Essa primeira parte não será gravada. É uma tarefa que exige um considerável nível de reflexão e, por esse motivo, serão dados dois minutos para que a professora indique os fatores que mais influenciaram no desenvolvimento de cada competência.

Competências que receberam pontuação a partir de 5 (na escala de Likert) quanto aos dois aspectos – importância e utilização:

Administrar crises ou conflitos interpessoais;

Fatores:

Instigar a curiosidade de todos para que se sintam estimulados a pesquisar e sentir prazer por novas descobertas;

Fatores:

Determinar metas a serem alcançadas e um caminho a ser percorrido para seu alcance;

Fatores:

Propiciar a todos a oportunidade de vivenciar aspectos musicais da própria cultura e de outras culturas;

Fatores:

Trabalhar a partir das representações dos alunos;

Fatores:

Observar laços com teorias subjacentes às atividades de aprendizagem;

Fatores:

7. Conhecer, para determinada disciplina (no caso, Música), os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem;

Fatores:

8. Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas;

Fatores:

Observar as dificuldades de cada um e criar meios para ajudá-los a transpor;

Fatores:

Instituir um conselho de alunos e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos;

Fatores:

Permitir que o aluno dê sugestões para o desenvolvimento do programa;

Fatores:

Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais;

Fatores:

Estimular a participação de todos no momento de estabelecer limites e regras a serem obedecidas;

Fatores:

Fornecer atividades musicais prazerosas;

Fatores:

PARTE 2

A gravação deve começar a partir desse momento, tendo sido definido previamente, em acordo com a professora, quanto tempo deverá durar a entrevista.

Fazer as seguintes questões para cada competência (prestar atenção para não deixar de fazer as duas perguntas para cada item):

2.1) Quanto à competência “1” você indicou os fatores “A”, “B” e “C”. Como esses fatores influenciaram ou influenciam no desenvolvimento dessa competência?

2.2) Como você utiliza essa competência na prática? Você pode dar exemplos. (É fundamental para entender o significado que a professora atribui às competências).

Observe os fatores listados abaixo. Você deve indicar quais deles mais influenciaram ou influenciam no desenvolvimento das suas competências. Podem ser apontados outros fatores não presentes nessa lista.

- a) Personalidade;
- b) Formação básica;
- c) Estudo em escolas de música;
- d) Graduação em música/educação artística;
- e) Graduação em outro curso;
- f) Participação em grupos musicais;
- g) Cursos de atualização (seminários, oficinas, etc.);
- h) Sua prática docente nas próprias escolas do Município;
- i) Sua prática docente em outras escolas (inclusive no ensino de outras disciplinas);
- j) Prática de regência de coral ou grupo instrumental;
- l) Troca de experiências com outros professores;
- m) Experiência em outros campos de atuação ou profissões;
- n) Influência de algum professor com quem você estudou;
- o) Outros

ANEXO G: TABELAS DE COMPETÊNCIAS E FATORES QUE AS INFLUENCIAM

TABELA – CASO S1

COMPETÊNCIAS	FATORES INFLUENTES SOBRE AS COMPETÊNCIAS
Administrar crises ou conflitos interpessoais	- Prática como musicoterapeuta - Personalidade
Instigar a curiosidade de todos para que se sintam estimulados a pesquisar e sentir prazer por novas descobertas	- Influência de professores - Cursos de atualização
Determinar metas a serem alcançadas e um caminho a ser percorrido para seu alcance	- Graduação em Música - Graduação em Musicoterapia
Propiciar a todos a oportunidade de vivenciar aspectos musicais da própria cultura e de outras culturas	- Prática docente no Município - Participação em coral - Influência de professores
Trabalhar a partir das representações dos alunos	- Prática docente no Município - Graduação em Música - Troca de experiências com professores
Observar laços com teorias subjacentes às atividades de aprendizagem	- Graduação em Música - Graduação em Musicoterapia
Conhecer, para determinada disciplina (no caso, Música), os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem	- Graduação em Música - Influência de professores - Troca de experiências com professores
Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas	- Troca de experiências com professores - Graduação em Música
Observar as dificuldades de cada um e criar meios para ajudá-los a transpor	- Personalidade - Influência de professores
Instituir um conselho de alunos e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos	- Prática como musicoterapeuta
Permitir que o aluno dê sugestões para o desenvolvimento do programa	- Prática docente no Município - Influência de professores - Troca de experiências com professores
Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais	- Troca de experiência com professores - Prática docente no Município
Fornecer atividades musicais prazerosas	- Graduação em Música - Participação em coral - Prática docente no Município.

TABELA – CASO S2

COMPETÊNCIAS	<i>FATORES INFLUENTES SOBRE AS COMPETÊNCIAS</i>
Dominar o conteúdo a ser trabalhado e estabelecer um bom diálogo com os educandos para melhor desenvolvimento do estudo da música	<ul style="list-style-type: none"> - Prática docente em outros contextos - Participação em grupos musicais - Graduação em Música
Trabalhar o canto como meio de expressão popular, zelando pela pronúncia correta e clara das palavras para boa apreensão do sentido da letra	<ul style="list-style-type: none"> - Formação no Nível Médio
Valorizar os conhecimentos prévios e o repertório individual dos alunos, escolhendo músicas com o cuidado de evitar aquelas que, embora tenham melodias agradáveis, apresentem letras impróprias (obscenas, inadequadas para a faixa etária) e com problemas de prosódia	<ul style="list-style-type: none"> - Influência de professores - Prática de regência
Promover uma experiência musical que desenvolva a intuição, o raciocínio e a imaginação	<ul style="list-style-type: none"> - Personalidade - Formação no Nível Médio - Cursos de atualização
Desenvolver o controle motor através de trabalhos rítmicos	<ul style="list-style-type: none"> - Prática docente no Município - Participação em grupos musicais - Graduação em Música
Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.	<ul style="list-style-type: none"> - Personalidade - Graduação em Música - Prática docente em outros contextos
Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos, formando grupos em que todos participem das atividades do modo mais efetivo possível	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos de atualização
Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino	Nenhum fator foi relacionado à competência de forma consistente
Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa, ou seja, acompanhando e intervindo continuamente com o objetivo de auxiliar cada um a aprender melhor	<ul style="list-style-type: none"> - Prática docente em geral - Influência de professores - Graduação em Música
Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão	<ul style="list-style-type: none"> - Prática docente no Município - Graduação em Música
Elaborar, em equipe, representações comuns	<ul style="list-style-type: none"> - Troca de experiências com professores - Prática docente no Município
Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões	<ul style="list-style-type: none"> - Condução de reuniões de “Umbanda” - Formação no Nível Médio - Direção de grupos musicais
Formar e renovar uma equipe pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Prática docente em outros contextos - Prática docente no Município

TABELA – CASO S3

COMPETÊNCIAS	<i>FATORES INFLUENTES SOBRE AS COMPETÊNCIAS</i>
Desenvolver a percepção auditiva e a memória musical, utilizando material sonoro diverso para identificar e reconhecer elementos como duração, volume, altura e direção do som	<ul style="list-style-type: none"> - Personalidade - Graduação em Música - Influência de professores
Conhecer e explorar vários sons e ritmos, utilizando-os em jogos rítmicos de repetição/imitação de modo a trabalhar contagem, atenção, concentração e coordenação	<ul style="list-style-type: none"> - Personalidade - Cursos de atualização - Troca de experiências com professores
Estimular a pesquisa de várias fontes sonoras	- Educação familiar
Desenvolver e explorar a criatividade	<ul style="list-style-type: none"> - Teste para ingresso na rede municipal - Cursos de atualização
Trabalhar a partir dos erros e obstáculos à aprendizagem	- Personalidade
Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas	<ul style="list-style-type: none"> - Graduação em Música - Influência de professores
Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento	- Troca de experiências com professores
Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos	Nenhum fator foi relacionado à competência de forma consistente.
Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa	Nenhum fator foi relacionado à competência de forma consistente.
Desenvolver a cooperação entre alunos e certas formas simples de ensino mútuo	Nenhum fator foi relacionado à competência de forma consistente.
Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Graduação em Música - Cursos de atualização
Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais	- Troca de experiências com professores
Administrar crises ou conflitos interpessoais	- Educação familiar

ANEXO H: TABELAS COM SEGMENTOS DA ANÁLISE DE GRAVAÇÕES EM VÍDEO

ANALISTA 1

TABELA COM SEGMENTOS S1/G1P (Caso S1/Gravação em vídeo 1/Analista 1)

1) ENUNCIADOS CRIADOS (PELO ANALISTA) A PARTIR DA ANÁLISE DE S1

Nº	Enunciado de competência:
1	<i>E.C.C.1</i> - Perceber o ânimo da turma agindo de acordo com ele e estabelecendo um diálogo de modo a ser acessível sem deixar de zelar pela ordem na sala.
	Segmentos:
	A professora fez várias perguntas e também escutou perguntas pacientemente. Foi bastante simpática e, ao perceber que algumas alunas estavam ficando agitadas, pediu logo que cantassem o Hino Nacional para que ela ouvisse. (Sg.1/S1/G1P)
	Em relação ao E.C.C., a professora parece realmente ter desenvolvido o hábito (observei momentos similares) de tentar continuar a aula quando a turma está começando a se agitar. Ela parece só intervir com rigor em último caso. (Sg.2/S1/G1P)
2	Enunciado de competência:
	<i>E.C.C.2</i> – Esperar até uma situação limite para chamar a atenção do aluno de modo enérgico, depois de algumas tentativas, quando perceber que não haverá mudança de comportamento.
	Segmentos:
	A professora disse que estava “dando um corte” numa aluna, pois ela já havia extrapolado os limites. A aluna, que realmente já vinha tumultuando a aula insistentemente, aquietou-se. (Sg.9/S1/G1P)
	Quanto ao E.C.C., pode-se questionar se é melhor esperar para chamar a atenção do aluno mais energicamente, mas o fato é que a professora age coerentemente ao adotar um critério regular – só ser mais drástica quando o aluno reincide na mal comportamento. Essa competência poderia até ser classificada como “E.C.1”, mas preferi especificar a competência observada criando um enunciado mais específico. (Sg.11/S1/G1P)
3	Enunciado de competência:
	<i>E.C.C.3</i> – Conduzir a performance (cantada) dos alunos, regendo-os pelo menos nos trechos em que estejam com mais dificuldades.
	Segmentos:
	Quando os alunos começaram a acelerar, a professora apontou para o <i>cd player</i> e regeu discretamente até que a turma voltou a cantar em sincronia com a gravação. (Sg.16/S1/G1P)
	Como aconteceu no D.E. 10 (Sg.16), a professora regeu discretamente os alunos num trecho do Hino em que eles começaram a acelerar. (Sg.25/S1/G1P)

2) ENUNCIADOS DA LISTA-GUIA ENCONTRADOS NA ANÁLISE DE S1

2.1) ENUNCIADOS CRIADOS POR S1

1	Enunciado de competência:
	E.C.2 – Instigar a curiosidade de todos para que se sintam estimulados a pesquisar e sentir prazer por novas descobertas.
	Segmentos:
	A professora perguntou se as alunas sabiam o significado de palavras pouco conhecidas, estimulando-as a responder. Ela também procurou envolver as alunas na história da Proclamação da República. (Sg.3/S1/G1P)
	Em relação ao E.C.2, percebi traços de como a professora desenvolve essa competência através do mecanismo já mencionado no comentário acima – perguntar às alunas sobre o significado de palavras e expressões do Hino, procurando “aproveitar” as respostas ao máximo, mesmo quando não estão certas. Certamente, as alunas se sentiram mais estimuladas a participarem da aula ao perceberem as atitudes de aceitação da professora em relação às suas respostas. Ao tentar envolver as alunas na descrição e imaginação da cena da Proclamação da República, ela também instigou-lhes a curiosidade. (Sg.5/S1/G1P)
	A professora continuou a fazer perguntas sobre palavras pouco conhecidas do Hino. (Sg.6/S1/G1P)
	Ela utilizou o mesmo mecanismo trabalhado no momento anterior da aula, com as meninas (ver o D.E.2 e C.4: Sg. 3 e 5, respectivamente) . Nitidamente, os alunos se sentiam mais estimulados a participar diante da atitude positiva da professora em relação às suas respostas. (Sg.21/S1/G1P)
	A professora continuou a atividade que vinha desenvolvendo – perguntou sobre palavras e expressões rebuscadas do Hino, usando respostas “erradas” como ponto de partida para a discussão e sem recriminar qualquer resposta, de modo que a maioria dos alunos participou da dinâmica. (Sg.22/S1/G1P)
A professora seguiu perguntando sobre palavras e expressões rebuscadas do Hino. Dessa vez, ela pediu que alguns garotos procurassem as palavras “impávido” e “colosso” no dicionário. Muitos pediram para procurar. Havia muito interesse pela atividade. (Sg.23/S1/G1P)	
Esse foi o momento da aula em que o E.C.2 foi observado com maior evidência, pois os alunos pareciam se sentir capazes por conta dos estímulos positivos recebidos da professora. Eles também pareciam bastante curiosos e demonstraram prazer em fazer novas descobertas através, inclusive através do dicionário. (Sg.24/S1/G1P)	
2	Enunciado de competência:
	E.C.4 – Propiciar a todos a oportunidade de vivenciar aspectos musicais da própria cultura e de outras culturas.
	Segmentos:
	Quanto ao E.C.4, a atividade com o Hino Nacional foi considerada suficiente para caracterizar uma “oportunidade de vivenciar aspectos musicais da própria cultura” porque, além de a turma ter cantado, a professora orientou-as quanto à correção de problemas de pronúncia. (Sg.3/S1/G1P)
A professora colocou o <i>play-back</i> do Hino para que as alunas cantassem acompanhando-o. (Sg.10/S1/G1P)	

	A professora colocou o <i>play-back</i> para que as alunas cantassem o Hino Nacional mais uma vez. (Sg.15/S1/G1P)
	Quando os alunos começaram a acelerar, a professora apontou para o <i>cd player</i> e regeu discretamente até que a turma voltou a cantar em sincronia com a gravação. (Sg.16/S1/G1P)
	Quanto ao E.C.4, é importante ressaltar que só serão considerados os momentos em que a turma execute ou aprecie músicas e, também, receba orientações ou discuta sobre aspectos musicais com a condução da execução ou da apreciação/discussão pela professora. O ato de simplesmente cantar ou escutar músicas não será considerado “oportunidade de vivenciar aspectos musicais”. No caso do evento observado, a professora regeu, interveio na performance, mesmo que discreta e rapidamente. (Sg.18/S1/G1P)
	Como aconteceu no D.E. 10 (Sg.16 dessa aula), a professora regeu discretamente os alunos num trecho do Hino em que eles começaram a acelerar. (Sg.25/S1/G1P)
	Apesar de ter registrado o E.C.4 em mais de um momento da aula, reforço que encontrei apenas alguns traços, pois “vivenciar aspectos musicais” deve envolver maior ênfase em aspectos importantes, mais específicos do fenômeno musical, como afinação e dinâmica. (Sg.28/S1/G1P)
3	Enunciado de competência:
	<i>E.C.11</i> – Permitir que o aluno dê sugestões para o desenvolvimento do programa.
	Segmentos:
	A professora perguntou às alunas o que fariam para enfeitar a Escola no período de São João e também escutou sugestões sobre o que fazer na festa, parecendo aceitar algumas. (Sg.14/S1/G1P)
	Em relação ao E.C.11, a professora pediu sugestões e escutou-as, mas não se sabe até que ponto acatou-as. (Sg.17/S1/G1P)

2.2) ENUNCIADO DE PERRENOUD

1	Enunciado de competência:
	<i>E.C.5</i> – Trabalhar a partir das representações dos alunos.
	Segmentos:
	A professora perguntou se as alunas sabiam o significado de palavras pouco conhecidas, estimulando-as a responder. Ela também procurou envolver as alunas na história da Proclamação da República. (Sg.3/S1/G1P)
	Quanto ao E.C.5, a professora demonstrou traços dessa competência principalmente quando fez perguntas sobre as palavras pouco conhecidas e estimulou-as a responder e demonstrou interesse pelas respostas. (Sg.4/S1/G1P)

	Em relação ao E.C.2 (<i>que se assemelha ao E.C.5</i>), percebi traços de como a professora desenvolve essa competência através do mecanismo já mencionado no comentário acima – perguntar às alunas sobre o significado de palavras e expressões do Hino, procurando “aproveitar” as respostas ao máximo, mesmo quando não estão certas. Certamente, as alunas se sentiram mais estimuladas a participarem da aula ao perceberem as atitudes de aceitação da professora em relação às suas respostas. Ao tentar envolver as alunas na descrição e imaginação da cena da Proclamação da República, ela também instigou-lhes a curiosidade. (Sg.5/S1/G1P)
	A professora seguiu perguntando sobre o significado de palavras pouco conhecidas. (Sg.8/S1/G1P)
	Ela utilizou o mesmo mecanismo trabalhado no momento anterior da aula, com as meninas (ver o D.E.2 e C.4: Sg. 3 e 5, respectivamente). Nitidamente, os alunos se sentiam mais estimulados a participar diante da atitude positiva da professora em relação às suas respostas. (Sg.21/S1/G1P)

ANALISTA 2

TABELA COM SEGMENTOS S1/G1H (Caso S1/Gravação em vídeo 1/Analista 2)

1) ENUNCIADO CRIADO A PARTIR DA ANÁLISE DE S1

Nº	Enunciado de competência:
1	<i>E.C.C.1</i> – Manter a ordem na sala de aula.
	Segmentos:
	A professora fala com seriedade: “Bastou”, para uma aluna que está atrapalhando. Diz que já falou mil vezes que “para tudo tem limite”. Sg11/S3/G1H
	A professora conseguiu retomar naturalmente a conversa com as alunas, sem resquícios de “zanga”. Sg12/S3/G1H
	Ela percebeu o cansaço das alunas? Qual terá sido o motivo do corte? Sg15/S3/G1H
A professora chama os alunos que estão “atrapalhando” a aula. (Em relação ao E.C.C.1). Sg35/S3/G1H	

2) ENUNCIADOS DA LISTA-GUIA ENCONTRADOS NA ANÁLISE DE S1

2.1) ENUNCIADOS CRIADOS POR S1

1	Enunciado de competência:
	<i>E.C.11</i> – Permitir que o aluno dê sugestões para o desenvolvimento do programa.
	Segmentos:
	A professora acata a sugestão das aulas de continuar cantando o Hino. (Ela tinha dito que só trabalhariam a primeira parte). Sg6/S3/G1H
	Não foi sugestão para desenvolvimento de programa, mas da atividade. Sg7/S3/G1H
A professora comenta com as alunas sobre a Festa de São João e ouve sugestões. Ao encerrar a aula, coloca no aparelho de som o Hino Nacional. Mais uma vez, as crianças iniciam o canto com erros e ela não conserta. Num determinado momento, as crianças aceleram e ela orienta marcando o pulso para que as crianças retomem o tempo correto. O <i>E.C.11</i> é atendido em parte (sugestão para o desenvolvimento de atividades). Sg19/S3/G1H	
Fala com os alunos da Festa de São João. (Em relação ao <i>E.C.11</i> , mas com relação à atividade). Com os meninos pede para eles pensarem nas sugestões e listarem os materiais necessários. Sg36/S3/G1H	
2	Enunciado de competência:
	<i>E.C.13</i> – Estimular a participação de todos no momento de estabelecer limites e regras a serem obedecidas.
	Segmentos:
	A professora interrompe as explicações para comentar o fato de estarem sendo gravadas e dialoga no sentido de perceberem a “agitação em que se encontram”. Sg9/S3/G1H
	A professora “esticou” demais a conversa. Acho que “perdeu o ritmo” da aula, já que as meninas estão bastante agitadas. Sg10/S3/G1H

2.2) ENUNCIADO DE PERRENOUD

1	Enunciado de competência:
	<i>E.C. 8</i> – Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas.
	Segmentos:
	A professora comenta que contaram a ela que “hoje o Hino foi horrível, quase ninguém cantou”. (Em relação ao <i>E.C.8</i>). Sg1/S3/G1H
	A professora demonstra ter construído um “caminho” para chegar à solução do problema que é “cantar o Hino direito”. Estabelece um desafio às alunas. Sg2/S3/G1H
	A professora passa uma tarefa de casa. Procurar no dicionário as palavras desconhecidas do Hino. (Em relação ao <i>E.C.8</i>). Sg16/S3/G1H
	A professora consegue a atenção das alunas ao “imitar” pessoas cantando o Hino. Depois, com elas, conclui a postura correta para cantar o Hino nas comemorações, em sinal de respeito a um símbolo da pátria. Sg17/S3/G1H
Acredito que como a professora não conseguiu um bom desenvolvimento com a explicação da letra, tenha optado pela tarefa de casa. Sg18/S3/G1H	