

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

**INDÍCIOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE UMA
PROFESSORA DE MÚSICA INICIANTE: UM ESTUDO SOBRE OS GESTOS
PROFISSIONAIS**

EZEQUIEL CARVALHO VIAPIANA

Porto Alegre, 2017

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

Ezequiel Carvalho Viapiana

**INDÍCIOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE UMA
PROFESSORA DE MÚSICA INICIANTE: UM ESTUDO SOBRE OS GESTOS
PROFISSIONAIS**

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Luciana Marta Del-Ben

Porto Alegre, 2017

CIP - Catalogação na Publicação

Viapiana, Ezequiel Carvalho

Índícios do Desenvolvimento Profissional de uma professora de música iniciante: um estudo sobre os gestos profissionais / Ezequiel Carvalho Viapiana. – 2017.

111 f.

Orientadora: Luciana Del-Ben.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Desenvolvimento Profissional Docente. 2. Aprender a ensinar música. 3. formação de professores de música. 4. gestos profissionais. I. Del-Ben, Luciana, orient. II. Título.

**Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

Agradecimentos

Agradeço à minha orientadora, Professora Dr^a Luciana Del-Ben, por todos os momentos compartilhados no percurso até esta dissertação. Sua dedicação e compreensão, seu conhecimento e a forma precisa de transmiti-lo, oportunizaram meu desenvolvimento como professor, como alguém interessado na pesquisa e como pessoa.

Agradeço às e aos colegas do grupo de pesquisa Música e Escola, pela troca de experiências, pelo aprendizado coletivo e dedicação uns com os outros, em especial a Aline e Elaine, colegas também orientadas pela professora Dr^a Luciana.

Agradeço aos professores e às professoras que ministraram aulas a mim no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, aos funcionários e funcionárias do Programa, obrigado.

Agradeço ao professor Marcus Vinícius Medeiros Pereira e às professoras Cristina Bertoni dos Santos e Regina Antunes Teixeira dos Santos, por dedicarem seu tempo à leitura desta pesquisa e por participarem de minha banca.

Agradeço à minha família, mãe, pai, irmã e gatos, por compreenderem meus afastamentos na vida corrida de professor, militante político e estudante de mestrado, tornando os momentos de convivência espaços agradáveis e revigorantes.

Agradeço às companheiras e aos companheiros do coletivo Alicerce, por estarem comigo na batalha como trabalhador da Educação, dividindo comigo as tarefas das lutas necessárias.

Agradeço aos meus amigos Thales, Gabriel e Augusto, e às amigas Luizi, Letícia, Evv e Gab, e aos demais amigos e amigas, por tornarem a trajetória no mestrado mais leve, compartilhando bons momentos comigo.

Agradeço às minhas colegas professoras da EMEF Lidovino Fanton, por valorizarem essa etapa, permitindo-me organizar o horário para frequentar as aulas e pelo ombro amigo, compreendendo as dificuldades do processo de escrita.

Por fim, agradeço à Paloma, professora que compartilhou comigo seus relatos e sua reflexão sobre sua atuação profissional, possibilitando o desenvolvimento desta pesquisa. Obrigado pela rica troca de experiências que tivemos durante a coleta de dados.

A vocês, meu muito obrigado!

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo geral investigar os indícios do desenvolvimento profissional na atuação de uma professora de música iniciante por meio dos gestos profissionais. Como objetivos específicos, buscou: identificar e caracterizar os gestos profissionais na atuação da professora de música iniciante; e compreender o processo de transformação dos gestos do trabalho ou ofício (sentidos) em gestos profissionais (elementos) singulares e contextuais na atuação da professora de música iniciante. Para alcançar esses objetivos, foi adotado como referencial teórico o conceito de função e profissionalidade docente de Maria do Céu Roldão, que defende a função de ensinar como elemento fundante da profissionalidade, e o modelo de atuação profissional de Anne Jorro, que apresenta os gestos do trabalho ou ofício, como caracterizadores socialmente construídos da profissão docente, e os gestos profissionais, como um alargamento dos gestos do trabalho ou ofício para uma perspectiva particular e contextual. Por meio desses conceitos, foi desenvolvido um estudo de caso instrumental, com observação e gravação audiovisual de sete aulas de Paloma, a professora escolhida para participar da pesquisa, e oito entrevistas de estimulação de recordação. Os dados coletados passaram por procedimentos de transcrição, codificação, categorização e interpretação, para, então, serem explicitados os indícios de desenvolvimento profissional de Paloma. Como resultado, são explicitadas as dimensões (ações) transformadoras da atuação de Paloma, passando de um sentido para um elemento de atuação, sendo os gestos profissionais expressos por meio dos gestos da linguagem, da encenação do conhecimento, do ajuste na ação e da ética. O processo de transformação dos gestos do trabalho ou ofício em gestos profissionais se dá a partir da experiência adquirida pela professora no contexto de atuação e é impulsionado pela realização de três ações: flexibilização de pressupostos anteriores, vivência no ambiente de trabalho e reflexão sobre a prática. A conclusão propõe o entendimento do desenvolvimento profissional como o processo de aprender a ensinar com duas perspectivas em relação à atuação docente em sala de aula: a perspectiva interna, que foi descrita como constatação desta pesquisa, e a perspectiva externa, que diz respeito a políticas públicas educacionais e às condições de trabalho a elas relacionadas.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional docente; aprender a ensinar música; formação de professores de música.

ABSTRACT

This MA dissertation aimed at to investigate signs of the professional development in the performance of a beginning music teacher through her professional gestures. More specifically, it aimed at to identify and to characterize the professional gestures in the performance of the beginning music teacher; and to understand how the gestures of work or *métier* (senses) are transformed into singular and contextual professional gestures (elements) in the performance of the beginning music teacher. The theoretical framework was constituted by the concept of function and teaching professionalism, by Maria do Céu Roldão, who claims teaching function is a founding element of professionalism, and by the model of professional performance, by Anne Jorro, who presents the gestures of the work or *métier*, as socially constructed characterizers of the teaching profession, and professional gestures, as an extension of work or *métier* gestures to a particular and contextual perspective. An instrumental case study was carried out, with data being collected through observation and audiovisual recording of seven classes of Paloma, the music teacher that engaged in the research, and eight recall stimulation interviews. Data collected underwent procedures of transcription, codification, categorization and interpretation, so that the signs of professional development of Paloma could be explained. Results make explicit the transformative dimensions (actions) of Paloma's performance, moving from a meaning to a performance element, being the professional gestures expressed through the gestures of language, the gestures of staging the knowledge, the gestures of adjustment in action and the gestures of ethics. The process of transforming gestures of work or *métier* into professional gestures is based on the experience acquired by the teacher in the context of her work and is driven by three actions: flexibilization of previous assumptions, living in the work environment and reflection on her practice. The conclusion proposes the understanding of the professional development as the process of learning to teach with two perspectives related to the teaching performance in the classroom: the internal perspective, which was described through the findings of this research, and the external perspective, which concerns educational policies and teachers' working conditions related to these policies.

Keywords: teachers' professional development; learning to teach music; music teachers' education.

SUMÁRIO

RESUMO.....	3
ABSTRACT.....	4
1 INTRODUÇÃO.....	6
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
2.1 Profissionalização docente.....	15
2.2 Gestos profissionais.....	17
3 METODOLOGIA.....	21
3.1 Método de pesquisa.....	21
3.2 A escolha da professora.....	22
3.3 Procedimentos de coleta dos dados.....	26
3.4 Procedimentos de análise dos dados.....	28
4 RESULTADOS.....	31
4.1 Os gestos do trabalho ou ofício.....	31
4.1.1 Concepções sobre educação musical na escola básica.....	31
4.1.2 Modo de estar na escola.....	35
4.1.3 Modo de atuação e expressão da função docente.....	39
4.1.3.1 Planejamento.....	39
4.1.3.2 Estratégia de organização por grupos instrumentais.....	41
4.1.3.3 As dificuldades de atuação: conflitos e domínio de sala de aula.....	43
4.1.3.4 Avaliação.....	45
4.2 Sentidos da atuação.....	47
4.2.1 O sentido de liberdade de atuação.....	47
4.2.2 O sentido de <i>kairos</i>	51
4.2.3 O sentido de alteridade.....	56
4.2.4 O sentido do destino do gesto.....	59
4.3 Os gestos profissionais.....	65
4.3.1 Gesto de linguagem.....	66
4.3.2 Gesto de encenação do conhecimento.....	72
4.3.3 Gesto de ajuste na ação.....	78
4.3.4 Gesto ético.....	83
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICES.....	105
Apêndice 1.....	105
Apêndice 2.....	107
Apêndice 3.....	109

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema o desenvolvimento profissional de professores de música. Abarca-se nesse tema a discussão sobre o “como” do aprender e desenvolver o “ser professor”, tendo seu lugar na literatura científica do campo de estudo da formação de professores. Já no final dos anos 1990, esse debate ganha espaço por trazer à tona questões inerentes ao conhecimento profissional que habilita o “saber ser professor” (GARCIA, 1998). Ao se expandir teórica e metodologicamente, esse campo de estudo tem se responsabilizado por investigar os processos de aprendizagem e desenvolvimento da docência.

Roldão (2007), ao revisar uma série de trabalhos nesse campo, elege como objeto de estudo o próprio campo, a saber, a formação dos professores, e delimita como escopo as pesquisas que investigam “os processos de aprendizagem e desenvolvimento da construção do conhecimento e do desempenho profissional dos docentes” (ROLDÃO, 2007, p. 53). A mesma autora identifica, também, duas principais linhas nesse campo de estudo, em suas palavras:

uma mais focada, centrada na natureza da atividade, na profissionalidade docente em si mesma como referente do campo da formação, a outra mais holística reenviando o campo da formação para as suas múltiplas conexões – com o paradigma da reflexividade, com a pesquisa, com a intervenção social, entre outros (ROLDÃO, 2009, p. 60).

A pesquisa que apresento nesta dissertação está situada na primeira dessas linhas, e propõe a investigação do desenvolvimento profissional de uma professora de música iniciante. Meu interesse pela temática tem origem no meu trabalho de conclusão do curso de licenciatura em música, cujo objetivo foi investigar como os licenciandos aprendiam a ensinar música, ou como se tornavam professores de música, e como transformavam seu conhecimento de determinado tema/conteúdo em conhecimento ensinável para diferentes contextos e alunos (VIAPIANA, 2013). Essa questão está ligada ao processo de profissionalização, uma vez que se entende o ensino como a função do docente (ROLDÃO, 2007); mais especificamente, está ligada à atuação profissional que se desenvolve e se instrumentaliza na formação inicial.

Na pesquisa supracitada participaram como sujeitos três licenciandos em música da Universidade Federal de Pelotas que já haviam concluído seu estágio supervisionado e cursavam o último semestre do curso de licenciatura em música. Para alcançar meu objetivo, utilizei como referencial teórico o conceito de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (*Pedagogical Content Knowledge*), conforme as ideias de Shulman (1987), Rollnick *et al.* (2008) e Gess-Newsome (1999). O método utilizado para explicitar esse conhecimento foi o instrumento CoRe (*Content Representation* – Representação do Conteúdo), em que os sujeitos explicitavam as formas de trabalhar com o tema/conteúdo paisagem sonora, escolhido por mim.

A análise do CoRe revelou que havia uma fragilidade na compreensão do tema/conteúdo paisagem sonora, ocasionada por uma lacuna no conhecimento musical referente ao tema. Tal lacuna fez com que houvesse a reprodução dos conhecimentos adquiridos na graduação pelos licenciandos, sem que houvesse uma transformação do conhecimento em ensinável para o contexto em que se situava, a escola de educação básica, apresentando, portanto, uma clara dificuldade no “como” ensinar aquilo que se aprendeu na licenciatura fora do contexto universitário, isto é, em um contexto de atuação profissional.

Nessa investigação pude perceber que, para além de uma relação insegura com o conteúdo musical em questão, os conhecimentos adquiridos na formação inicial, que podem contribuir para o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) de música, estavam desarticulados, já que, no caso em questão, não foi possível transpô-los para o contexto escolar.

O tema desenvolvimento profissional de professores(as) de música ganhou fundamental importância em minhas reflexões pessoais quando iniciei o trabalho como professor de música na Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre-RS. Nesse momento, o problema de pesquisa de meu trabalho de conclusão se alargou para uma outra perspectiva, a de quem já está atuando profissionalmente, em seus primeiros anos de docência da música na escola básica. Essa outra perspectiva levou-me à reflexão sobre a função docente dos(as) professores(as) de música, seus modos de aprender a ensinar a partir da ação e vivência em seu contexto de trabalho e, fundamentalmente, seus modos de enfrentar as possíveis dificuldades de como ensinar música na escola básica.

É relevante identificar o caminho traçado na literatura da área de educação musical no que tange ao desenvolvimento profissional de professores(as) de música. Começo esse percurso por textos da Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) de 2003, em seu número dedicado à publicação de apresentações do XI Encontro Anual da ABEM, realizado em Natal-RN, em 2002, cujo tema foi Pesquisa e Formação em Educação Musical.

À época, alguns textos já traziam a preocupação que encontrei como resultado do meu trabalho de conclusão, isto é, a desarticulação de conhecimentos na formação inicial, como ponto de partida para a discussão sobre a relação entre formação e os múltiplos espaços de atuação profissional do(a) professor(a) de música. Essa discussão trazia, também, a questão: que profissional está sendo formado para atuar? (ver BELLOCHIO, 2003; DEL-BEN, 2003; GROSSI, 2003). Ao relacionar a discussão da atuação profissional dos(as) professores(as) com a formação, esses textos se encaminharam para a reflexão acerca das necessárias competências, saberes, habilidades e ações a serem desenvolvidas para o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) nos múltiplos espaços de inserção do ensino de música.

Xisto (2004), em dissertação sobre a formação e atuação de licenciados em música, cujo objetivo foi investigar a relação entre a formação acadêmica e as necessidades encontradas nos múltiplos espaços de atuação profissional, mostra a reverberação das discussões trazidas na Revista ABEM de 2003. Xisto constata, através de entrevistas com professores, que o saber docente é constituído de saberes provenientes de diferentes fontes, sendo os de maior evidência aqueles advindos do curso de licenciatura e da experiência profissional. Informa que, entre as dificuldades encontradas pelos professores na relação entre formação e atuação profissional, encontra-se a falta de subsídios para atuar em múltiplos espaços, incluindo a escola de educação básica, apontando para a falta de articulação entre os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos musicais desenvolvidos na formação inicial.

No ano de 2006, encontra-se na literatura um enfoque nos saberes docentes (ver AZEVEDO, 2006; ARAÚJO, 2006; HENTSCHKE, AZEVEDO, ARAÚJO, 2006), em vias de investigar a natureza desses saberes na formação e atuação profissional dos(as) professores(as) de música. As investigações realizadas pretendiam contribuir

com a pesquisa e o desenvolvimento de programas de formação de professores(as) de música e, eu deduzo, com o desenvolvimento profissional dos(as) docentes. Como contribuição à área, essas investigações trouxeram à tona a importância de realizar pesquisas que identifiquem e delimitem o reservatório de conhecimentos do(a) professor(a) de música, valorizando profissionalmente os saberes que identificam a ação docente a fim de repensar os programas de formação de professores(as) e, indiretamente, estimular o debate sobre os conhecimentos necessários para o desenvolvimento profissional dos(as) docentes de música.

A discussão sobre o desenvolvimento profissional de professores(as) de música na literatura de educação musical passa a aparecer de maneira mais direta com os textos oriundos da tese de Abreu (2011), baseada no processo de tornar-se professor de música, na tese de Weichselbaum (2013) e nos textos de Mateiro (2011) e Mateiro *et al.* (2012), sobre os conhecimentos musicais e pedagógicos na formação dos professores de música.

Abreu (2011) aponta que a literatura então existente não dá conta de compreender o processo de profissionalização em sua complexidade, pois constrói definições sobre o que constitui ou caracteriza a profissão docente em música e discute a formação docente para identificar os saberes que caracterizam a docência como profissão, sem, entretanto, que os próprios sujeitos validem tais saberes. A autora põe em voga a discussão sobre a profissionalização docente em música, através da perspectiva da narrativa profissional de professores, e constata que é praticando a profissão que o professor vai se tornando um profissional da docência. Para Abreu (2011), o professor constrói a sua profissionalização tecendo uma relação com o contexto vivido.

Weichselbaum (2013) investigou como os licenciandos em música adquirem, utilizam e sistematizam conhecimentos a fim de atender tanto a demanda pedagógica quanto a prática instrumental no ensino da flauta doce no contexto escolar. Sob a perspectiva da construção da profissionalidade através dos conhecimentos base para a docência, em uma pesquisa com licenciandos de uma instituição privada de ensino superior, a autora contribuiu ao avançar no reconhecimento dos sete conhecimentos base da profissão docente, advindos da teoria de Shulman (1987), juntamente às habilidades dos professores de música de Ballantyne (2005, 2006), salientando a

importância de disciplinas que articulem os conhecimentos do professor de música nos currículos dos cursos de licenciatura.

Mateiro (2011) e Mateiro *et al.* (2012) exploram a percepção de licenciandos em música sobre o conhecimento profissional de uma professora de música experiente, através da exibição de uma aula, em vídeo, cuja intenção era identificar os conhecimentos profissionais oriundos da prática da professora experiente. Como resultado, os autores apontam que os conhecimentos musicais e pedagógicos são reconhecidos pelos licenciandos como conhecimento profissional dos docentes em música, mas afirmam que estudantes e professores recém-formados “demonstram certa dificuldade em transformar os conhecimentos musicais, pedagógicos e contextuais em conhecimento pedagógico do conteúdo” (MATEIRO, 2011, p. 614).

Na literatura produzida fora do Brasil que contempla o tema desenvolvimento profissional, encontram-se três principais grupos de artigos, conforme a revisão de Avalos (2011). O primeiro grupo é constituído por trabalhos que tratam do desenvolvimento profissional a partir das narrativas de experiência docente, como Dawe (2012), que reafirma que “o conhecimento profissional está enraizado na experiência docente” (DAWE, 2012, p. 251). No segundo grupo estão os trabalhos que investigam as diferentes ferramentas tecnológicas e programas de aprendizagem profissional (ver BAUER, 2007; KIM, 2015; STANDERFER, 2007), focando o desenvolvimento profissional de professores experientes e ressaltando a importância desses programas para a atualização dos conhecimentos profissionais. O terceiro grupo é composto por investigações que focam o desenvolvimento profissional na formação inicial, como as de Ballantyne (2005; 2006), que abordam os conhecimentos e habilidades necessários para o ensino de música na escola básica.

Sabendo-se, a partir da revisão de literatura, que a profissionalização se constrói com a prática docente e que identificar um repertório de conhecimentos tem sua importância no debate da profissionalidade dos(as) professores(as) de música, ainda assim, enfrentamos uma lacuna que resistiu às pesquisas nesses anos: a desarticulação entre os conhecimentos do(a) professor(a) de música.

Del-Ben (2012), em estudo sobre as representações sociais do ensino de música na educação básica, aponta que os licenciandos em música apresentam dificuldades no mesmo sentido dos sujeitos investigados no meu trabalho de

conclusão, quando se encontram na prática docente, ou seja, dificuldades na “ordenação de tarefas e ações”, na escolha dos procedimentos a adotar, na “ordenação e sequenciação” de conteúdos, no “modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos” (DEL-BEN, 2012, p. 58).

Não muito diferente foi o resultado obtido por Gaulke (2013) em pesquisa sobre a aprendizagem da docência, em que professores de música iniciantes na educação básica narram suas dificuldades e maneiras de aprender a ser professor, salientando a dificuldade de planejar, isto é, decidir o que e como ensinar naquele contexto específico (GAULKE, 2013).

A mesma autora, em sua tese de doutorado (2017) com o tema desenvolvimento profissional, analisa as narrativas profissionais de quatro professores de música experientes e atuantes na escola de educação básica, com o objetivo de compreender como ocorre o processo de desenvolvimento profissional a partir da relação professor-escola básica. Gaulke (2017) elenca três macrotemas, como percepções do desenvolvimento profissional, a saber: o trabalho na educação básica; a relação com os sujeitos escolares e a autoformação. A partir desses macrotemas, Gaulke afirma que o desenvolvimento profissional de professores de música é único e pessoal, formado a partir da experiência singular de cada professor, estando atrelado ao reconhecimento desse indivíduo que se desenvolve a um corpo coletivo que, junto a esse indivíduo, dá sentido ao trabalho e à função exercida, ressaltando, também, a alteridade na relação com o(s) outro(s), do contexto, como elemento do desenvolvimento profissional. Os apontamentos de Gaulke (2017) podem ser vistos como um caminho para a trajetória do(a) professor(a) de música iniciante na escola de educação básica, uma vez que os processos elencados pela autora estão fundamentados em uma experiência profissional que professores(as) de música iniciantes ainda não têm, embora os estejam iniciando.

Ao analisar a proposta curricular dos cursos de licenciatura em música de Minas Gerais, Pires (2015) salienta que a maioria dos currículos apresenta uma ênfase no conhecimento do conteúdo, isto é, no conhecimento específico musical, em detrimento do conhecimento pedagógico e do conhecimento pedagógico-musical, resultando, segundo a autora, numa hierarquização dos conhecimentos e, implicitamente, reforçando a concepção de que “para ser professor de música tem

que ser músico instrumentista, tem que saber música. Logo, o professor de música é o profissional de um saber (o saber musical) mais do que de uma função de ensinar música a alguém” (PIRES, 2015, p. 290).

A constatação de Pires (2015) pode oferecer uma pista sobre uma lacuna que a literatura da área apresenta, uma vez que os currículos de formação inicial por ela analisados salientam um único conhecimento para o desenvolvimento profissional de seus estudantes. Ao mesmo tempo, ao fazermos uma relação dos trabalhos aqui revisados que tratam das dificuldades de licenciandos(as) com os que tratam de professores(as) iniciantes, pode-se inferir que o problema originado dessa lacuna persiste, a saber, professores(as) e licenciandos(as) enfrentam dificuldades para aprender a ensinar música.

Silva (2017), em pesquisa sobre a iniciação à docência do professor de música em escolas públicas de Goiânia-GO, reforça esse apontamento. Seus resultados indicam que a iniciação à docência dos(as) professores(as) de música configura-se como um período desafiador, sendo permeado por tensões e aprendizados. Silva destaca que os desafios enfrentados pelos(as) professores(as) iniciantes apresentam aspectos comuns, como dificuldades com a indisciplina, com a escolha dos conteúdos de ensino, com a falta de materiais didáticos e instrumentos musicais e com a pouca valorização da música como disciplina. Os(as) professores(as) por ele entrevistados indicam que existem carências na forma de acolhimento do(a) professor(a) iniciante e na formação continuada, não possibilitando-lhes constituir sua profissionalidade de forma plena. Silva (2017) conclui que é preciso haver uma relação de proximidade entre as proposições teóricas, obtidas na licenciatura, com o contexto da escola pública, além da ampliação da prática docente no estágio, como forma de possibilitar ao futuro profissional a capacidade de articular os conhecimentos teóricos com a prática docente.

Em seu artigo na Revista de Educação da PUC-Campinas, Roldão (2017) aponta que o debate sobre formação de professores e o tema desenvolvimento profissional estão em voga pelo fato de, em muitas comunidades educativas nacionais e nos fóruns internacionais, se assinalar na investigação uma crescente ligação das questões da qualidade das escolas e dos resultados da aprendizagem. A autora destaca, para o campo da formação de professores, a necessidade de reforçar os

conceitos de desenvolvimento profissional e de profissionalidade docente, como referentes transformativos da qualidade e eficácia da formação. Esse destaque está de acordo com as questões levantadas nesta pesquisa, que tem como pretensão, para além da reflexão sobre o como aprender a ensinar música, colocar em voga a discussão sobre desenvolvimento profissional sob a perspectiva do(a) professor(a) de música iniciante.

Bellochio (2016), no ensaio Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações, indica que

Um dos grandes problemas da formação de professores, em âmbito geral, continua sendo a separação entre conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos [...]. A dicotomização entre conteúdos da música (de natureza teórica e prática) e conhecimentos de natureza pedagógica, praticada, muitas vezes, pelos professores que ensinam, é um grande entrave na formação, que requer superação para o desenvolvimento profissional de professores, sobretudo, na formação acadêmico-profissional (BELLOCHIO, 2016, p. 17).

A constatação de Bellochio (2016), junto aos outros estudos revisados, aponta para um cenário do desenvolvimento profissional docente em música, em que a principal função docente, o ensinar, parece estar desestabilizada, no sentido de que sua solidez aparece comprometida nos resultados das pesquisas. Urge que nos preocupemos, como área, com questões de atuação do(a) professor(a) de música, conhecendo os modos de aprender a ensinar e enfrentar as dificuldades do exercício da docência da música.

Um dos caminhos para compreender o desenvolvimento profissional de professores nessa perspectiva é dado pelo conceito de função e profissionalidade docente de Roldão (2007), cuja operacionalização pode ser acompanhada por meio do modelo de atuação profissional de Jorro (2006), composto pelos gestos do trabalho ou ofício e pelos gestos profissionais. As proposições dessas autoras orientaram teoricamente esta pesquisa e levaram à definição de meu objetivo geral, qual seja, investigar os indícios do desenvolvimento profissional na atuação de uma professora de música iniciante por meio dos gestos profissionais. Meus objetivos específicos foram: identificar e caracterizar os gestos profissionais na atuação da professora de música iniciante; e compreender o processo de transformação dos gestos do trabalho ou ofício (sentidos) em gestos profissionais (elementos) singulares

e contextuais na atuação da professora de música iniciante.

O conceito de função e profissionalidade docente e o modelo dos gestos profissionais serão discutidos no capítulo dois, a seguir, em que apresento o referencial teórico desta dissertação. No capítulo três, a metodologia, apresento o método utilizado nesta pesquisa – o estudo de caso instrumental, o processo de escolha da professora participante, bem como os procedimentos de coleta e análise de dados. No quarto capítulo, apresento os resultados da pesquisa e, por fim, as considerações finais, seguidas das referências e apêndices.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Visando à construção de um referencial teórico centrado na questão do desenvolvimento profissional docente, começo pela reflexão acerca da função docente na atualidade. Caracterizada, por vezes, pela transmissão do conhecimento e passagem de informação, compartilho, nesta pesquisa, a visão da função docente apresentada por Roldão (2007), caracterizada como o ato de ensinar. Nessa perspectiva, a função de ensinar configura-se “como a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém” (ROLDÃO, 2007, p. 95).

Partindo dessa definição da função docente, avanço para o debate sobre a construção da profissionalização dos professores. O processo de construção da profissionalização docente é uma preocupação que vem sendo retomada na atualidade, mas se apresenta na história dos trabalhadores docentes pelo menos desde o século XIX. A esse respeito, Nóvoa (1995, p. 21) destaca que “a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos”, percurso este que busca, entre outras reivindicações, conferir um status de profissão aos professores, fazendo com que seja possível, para além de ser reconhecido em sua atividade, reconhecer a si mesmo.

2.1 Profissionalização docente

O termo profissionalização pode englobar diferentes sentidos, de acordo com o contexto em que é utilizado. Entendo o termo como um processo que carrega consigo uma historicidade e peso político e social, tendo sua função e importância dadas dentro de uma determinada situação sociotemporal. Para Núñez e Ramalho (2008), a profissionalização docente é

um movimento ideológico, na medida em que repousa em novas representações da educação e do ser do professor no interior do sistema educativo. É um processo de socialização, de comunicação, de reconhecimento, de decisão, de negociação entre os projetos individuais e os dos grupos profissionais. Mas é também um processo político e econômico, porque no plano das práticas e das organizações induz novos modos de gestão do trabalho docente e de

relações de poder entre os grupos, no seio da instituição escolar e fora dela. (NÚNEZ; RAMALHO, 2008, p. 4)

Em sua complexidade a profissionalização é dividida, pelos mesmos autores, em dois aspectos: um interno e outro externo. Ao aspecto interno da profissionalização, a profissionalidade, cabe expressar “a dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional” (NÚNEZ; RAMALHO, 2008, p. 4). O aspecto externo da profissionalização diz respeito ao profissionalismo, que se refere ao status social da profissão, se associando “ao viver-se a profissão, às relações que se estabelecem no grupo profissional, às formas de se desenvolver a atividade profissional” (NÚNEZ; RAMALHO, 2008, p. 4). A profissionalização, então, é alicerçada por esses dois aspectos, construindo, por conseguinte, a identidade profissional do docente.

Já Roldão (2005, p. 108), em artigo sobre a profissionalidade docente, a define como o “conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas”. Por se tratar de um conceito polissêmico, Roldão (2005) organizou quatro descritores da profissionalidade docente comuns aos principais teóricos desse tema (Giméno Sacristán, Claude Dubar e António Nóvoa); apresento-os no quadro que segue.

Número	Descritor
1	o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade (por oposição à indiferenciação);
2	o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza;
3	o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o controle sobre a atividade e a autonomia do seu exercício;
4	a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende, intra-muros desse coletivo, quer o exercício da <i>função</i> e o acesso a ela, quer a definição do <i>saber</i> necessário, quer naturalmente o seu <i>poder</i> sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima.

Quadro 1. Descritores da profissionalidade docente (ROLDÃO, 2005, p. 109, grifos da autora).

A profissionalidade, vista através desses descritores, engloba aspectos tanto da profissionalidade quanto do profissionalismo de Núñez e Ramalho (2008) e constitui-se como elementos que operacionalizam o desenvolvimento profissional docente, uma vez que entende-se o processo de desenvolvimento profissional como sendo sobre professores aprendendo a ensinar e “transformar seus conhecimentos em prática para o benefício e crescimento dos seus alunos” (AVALOS, 2011, p. 10).

2.2 Gestos profissionais

Dada as definições e características do desenvolvimento profissional docente e da profissionalização, adentro, neste tópico, no modelo de atuação profissional docente de Anne Jorro, baseado nos gestos profissionais. Esses gestos permeiam e caracterizam os processos de desenvolvimento profissional, sendo utilizados como uma lente que exhibe esse processo, uma vez que se entende eles mesmos como a operacionalização da profissionalidade docente.

Para que se torne possível reconhecer o outro dentro da cultura da profissão docente, Jorro (2006) sugere um modelo de gestos profissionais que perpassam a atuação dos professores. Esse modelo começa por diferenciar os chamados gestos do trabalho ou ofício (*gestes du métier*) dos gestos profissionais (*gestes professionnels*). Os gestos do trabalho são caracterizados “por um conjunto de códigos sociais específicos para a profissão que permitem identificar os parâmetros de estruturação de atividade” (JORRO, 2006, p. 7). Eles incluem a maneira de se colocar no ambiente de trabalho, expressando valores e modos do saber-fazer específicos da profissão, de pertencer a uma comunidade de prática docente fundada na ideia de um profissionalismo, sendo mobilizados durante a carreira profissional sem um momento específico, mas no seu desenvolvimento, e em diferentes contextos profissionais, por conseguinte, pouco explicitados durante a formação inicial.

Por outro lado, os gestos profissionais são aqueles que englobam e transcendem os gestos do trabalho para uma perspectiva particular, não apresentam um modelo de operacionalização, mas variam na interação com o contexto. É a qualificação dos gestos do trabalho que se desdobra durante a atuação, sendo

mobilizados em função de uma análise precisa da atividade profissional. É a individualização pelo sujeito dos códigos sociais expressos nos gestos do trabalho, “refletindo a realidade da atividade sob uma abordagem singular e contextual” (JORRO, 2006, p.8).

Jorro (2006) indica quatro dimensões da transformação dos gestos do trabalho em gestos profissionais¹:

- O sentido postural, a liberdade da atuação: gestos profissionais se desdobram durante a situação da atuação docente. O planejamento de uma aula tende a mascarar a liberdade de agir do professor. No entanto, esse sentido é desenvolvido na situação, pois são os gestos que mobilizam dando uma amplitude diferente daquelas que tinham sido previstas porque a interação com os estudantes cria outra realidade. A liberdade da atuação profissional tem sua força na dinâmica necessária para não se perder nos ajustes de flexibilidade em relação à previsão da atuação.

- O sentido do *kairos*: esse sentido do gesto profissional está ligado à dinâmica do improviso, da intuição momentânea. O professor captou o melhor momento para intervir, jogando no campo de ação prevista o que lhe foi dado. O inesperado é transformado em caso positivo. O sentido do *kairos* aparece em um gesto oportuno, emergente.

- O sentido da alteridade: o gesto profissional é caracterizado por uma relação com o mundo que reconhece a existência de outros. A interação se transforma em inter-relação, em que o acolhimento é possível. A dimensão intersubjetiva da relação educativa implica a aceitação da diferença e a ideia de que podemos aprender com os outros.

- O sentido do destino do gesto: com os gestos profissionais durante a atuação também são encaminhados valores educativos. Nesses gestos pode ser considerado o fato de cuidar um do outro, de pensar no outro. O alcance educacional desses gestos é frequentemente associado à dimensão emocional e simbólica que perpassa a atuação profissional.

Os quatro sentidos do gesto propostos por Jorro caracterizam a transformação do gesto do trabalho em gestos profissionais particulares em cada sujeito e contexto em que está inserido. Essa transformação leva em conta o

¹ Tradução livre do Modelo de Atuação Profissional proposto por Jorro (2006).

entrelaçamento da linguagem, do pensamento, da ação e das relações que permeiam a atuação profissional singularizada. Na proposta de Jorro (2006), os gestos profissionais são compostos por quatro principais elementos da atuação profissional docente, a saber, os **gestos de linguagem**, os **gestos de encenação do conhecimento**, os **gestos de ajuste da ação** e os **gestos éticos**, que podem ser evidenciados, em diferentes níveis, na atuação profissional do docente.

Os elementos propostos pela autora formam um modelo de atuação profissional docente flexível e sem moldes, em que os gestos profissionais são mobilizados em “configurações mais ou menos eficientes para o êxito da ação” (JORRO, 2006, p. 10), e apresentam uma relação com os sentidos, antes citados, que inclui a transformação e singularização dos gestos do trabalho em gestos profissionais.

O **gesto de linguagem** permite observar e analisar a postura enunciativa do professor para a classe. Do mesmo modo, é importante compreender o “sotaque” didático pontuando momentos de transição na aula, recuperando e clarificando conceitos referentes ao conhecimento do conteúdo trabalhado, além de mediar conflitos e transmitir valores sociais.

O **gesto de encenação do conhecimento** permite ao professor vincular a atividade intelectual dos alunos aos desafios didáticos. Os conhecimentos e os modos de se engajar nesses conhecimentos são de particular importância nesse gesto. Demonstrações, construção do pensamento abstrato, manipulação de conceitos constituem a atuação profissional do professor.

O **gesto de ajuste da ação** compreende o sentido do *kairos* e a capacidade de intervenção no curso da atividade. É sobre a invenção de novas estratégias para dar conta de um pedido dos alunos, de ações de ajuste na atuação.

O **gesto ético** marca a relação que se estabelece entre alunos e professores na forma de comunicação e valorização. Gestos éticos envolvem retenção no diálogo, silêncio, reflexões e tolerância, indicadores de escuta e respeito, conferindo a postura ética ao professor e abrindo uma relação de apoio e aconselhamento.

Neste trabalho, utilizo o modelo dos gestos profissionais para analisar os indícios de desenvolvimento profissional de uma professora de música em início de carreira e faço essa escolha por ser essa professora que, segundo a revisão de

literatura, já atua profissionalmente, mas está ao lado dos licenciandos no que se refere às dificuldades no aprender a ensinar música.

3 METODOLOGIA

3.1 Método de pesquisa

Nesta pesquisa escolhi estudar os gestos profissionais de uma professora de música iniciante com o objetivo de investigar os indícios do desenvolvimento profissional na atuação dessa profissional. Considerando que os gestos profissionais se caracterizam por uma perspectiva particular, isto é, a perspectiva de um sujeito professor iniciante e, retomando Jorro (2006), não apresentam um modelo de operacionalização, mas variam na interação com o contexto, o estudo de caso pareceu-me o método mais adequado para alcançar os objetivos propostos.

Stake (1994) explica que o que define o estudo de caso não é um método específico, mas um tipo de conhecimento; em suas palavras, o estudo de caso “não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado” (STAKE, 1994, p. 236). O conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente do de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado, permitindo “que os investigadores foquem um ‘caso’ e retenham uma perspectiva holística e do mundo real” (YIN, 2015, p. 4), levando em consideração a questão de pesquisa e a necessidade de respondê-la através da descrição ampla de um fenômeno contemporâneo em que o pesquisador não tem controle dos eventos.

Os estudos de caso apresentam diferentes tipologias, apontadas por diferentes autores. Stake (1994) adota uma classificação com base nos objetivos que os pesquisadores pretendem alcançar; assim, os estudos de caso podem ser intrínsecos, instrumentais ou coletivos. No estudo de caso intrínseco o interesse de investigação está situado em um caso particular, sem relações com outros casos ou problemáticas. No estudo de caso coletivo os investigadores estudam vários casos para uma melhor compreensão de um todo em comum. Quanto ao estudo de caso instrumental, temos que o caso em si apresenta um interesse mais secundário, uma vez que o estudo tem o interesse de compreender uma problemática mais ampla, através da compreensão do caso particular, sendo o caso um instrumento.

O estudo de caso aqui desenvolvido é instrumental, pois pretendeu estudar a

atuação de uma professora de música iniciante para compreender o desenvolvimento profissional, não interessando a professora em si, na sua particularidade, mas o que podemos aprender com ela acerca dos gestos profissionais e do desenvolvimento profissional de professores(as) de música iniciantes.

3.2 A escolha da professora

O processo de escolha da professora que colaboraria nesta pesquisa como sujeito, disponibilizando o acesso às suas aulas para investigar seus indícios de desenvolvimento profissional por meio dos gestos profissionais, inicia na escolha da Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre-RS como espaço de atuação docente, sendo um dos critérios de escolha da professora participante. Esse critério se deu por ser a RME a rede em que atuo como professor de música, possibilitando maior acesso aos(às) professores(as) que poderiam participar da pesquisa. Durante o ano letivo, a RME oferta algumas formações continuadas e encontros de professores(as) de música, o que oportuniza conhecer profissionais que desenvolvem sua atuação docente como professores(as) de música nas diferentes escolas da Rede, bem como acesso à Assessoria de Temas Transversais, e sua coordenadora, o que me possibilitou conhecer os procedimentos que deveriam ser feitos para conseguir uma autorização da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Porto Alegre-RS para a realização da coleta de dados.

Pelo fato da pesquisa tratar do desenvolvimento profissional de professores(as) de música iniciantes, o segundo critério de escolha da professora participante da pesquisa foi estar no estágio probatório e atuar como professora de música há menos de três anos. Huberman (1995), em estudo sobre os ciclos da vida profissional dos professores, caracteriza os três primeiros anos como o início da carreira docente, estando de acordo com o período de estágio probatório, com duração de três anos, em que o(a) servidor(a) é supervisionado(a) por um colega servidor(a)/professor(a) já estável na carreira municipal, que, junto ao(à) servidor(a)-estagiário(a), preenche semestralmente uma avaliação de seu trabalho.

O terceiro critério de escolha foi a disponibilidade em participar da pesquisa.

Esse critério foi de fundamental importância, uma vez que era necessário que os dias de trabalho da professora sujeito fossem diferentes dos meus dias de trabalho, pois as escolas municipais ficam distantes do centro da cidade e, em geral, em locais de difícil acesso, necessitando de um turno inteiro para a realização das tarefas da coleta de dados.

Estando os critérios de escolha da professora participante da pesquisa definidos, entrei em contato com a assessora de Temas Transversais da SMED, no início de abril de 2016, a fim de descobrir os passos para conseguir a autorização da Secretaria para a realização da coleta de dados. A professora assessora indicou que eu fizesse uma carta de intenção, assinada pela orientadora da pesquisa, contendo os objetivos da pesquisa e os critérios de escolha da professora participante, para encaminhar ao setor responsável (Apêndice 1).

Enquanto aguardava a resposta da professora assessora, me detive em pesquisar no site da Prefeitura de Porto Alegre, sessão Concursos, os nomes dos(as) professores(as) de música nomeados(as) por meio do concurso público mais recente, do ano de 2014, mesmo concurso que prestei. Com a listagem dos(as) nomeados(as), procurei por professores(as) que poderiam participar da pesquisa, para ter alguma indicação, caso fosse necessário. Alguns(mas) dos(as) professores(as) eram conhecidos(as) das formações oportunizadas pela RME; então, entrei em contato com eles(as), via rede social, no final de abril de 2016, para apresentar a pesquisa e averiguar se haveria interesse em participar. Dos contatos que fiz, no total com cinco professores(as), dois deles me responderam prontamente, indicando aceitar a participação. Outra professora respondeu ao meu contato posteriormente à definição do sujeito da pesquisa e, dos outros dois, não obtive retorno.

Como a resposta da professora assessora não havia chegado ao final do mês de abril de 2016, e eu necessitava iniciar a coleta de dados sem atraso, aguardei até o encontro de educadores(as) musicais da RME de maio de 2016 para conversar novamente com a assessora. Na ocasião, passei a ela a informação de que dois professores da Rede que eu havia contatado estariam disponíveis para participar da pesquisa. Desses dois, a professora Paloma foi indicada por ela para participar. A professora assessora informou, então, que indicaria a professora Paloma à Diretoria Pedagógica da SMED como sujeito da pesquisa e pediu que eu reenviasse a carta de

intenção a esse setor, incluindo no documento o nome da professora e a escola em que atuava (Apêndice 2).

Em 27 de maio de 2016, a Diretoria Pedagógica da SMED retornou meu contato, informando que encaminharia a solicitação à pessoa responsável. No dia 4 de julho, após um longo período de tentativas de contato, recebi um e-mail que indicava o dia e o local para a retirada da carta de aceite, que eu deveria entregar à direção da escola selecionada (Apêndice 3). A SMED indicou uma das três escolas em que a professora Paloma atuava para a realização da pesquisa. A Escola será nomeada aqui como EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental), tendo seu nome omitido para garantir o anonimato da professora. Na EMEF, a pesquisa foi autorizada a ser realizada nas turmas do terceiro ciclo, a saber, os três últimos anos do ensino fundamental.

Com a carta de aceite em mãos, entrei novamente em contato, via rede social, com a professora Paloma para marcar nosso primeiro encontro, já na EMEF. A tarefa para esse primeiro encontro era entregar a carta de aceite à direção da escola, organizando um roteiro para a coleta de dados, que incluiu a observação das aulas da professora durante um trimestre, em uma das turmas em que atuava, e, também, entrevistas com Paloma.

Paloma atua na RME desde setembro de 2015. Tem carga horária de 40 horas na Rede, atuando em três diferentes escolas, duas de ensino fundamental e uma escola de educação infantil. Na EMEF, atua com alunos do 6º ao 9º ano (B30 a C30), atendendo a quatro turmas, uma de cada ano ciclo, sendo as aulas ministradas em dois períodos semanais de cinquenta minutos em cada turma. Nas outras escolas, Paloma atende mais doze turmas, também com dois períodos semanais de cinquenta minutos para cada turma. Para a coleta de dados da pesquisa, Paloma indicou sua turma de 9º ano, à qual se referiu como seu maior desafio.

A EMEF é uma instituição nova da RME, com pouco mais de um ano, situada no bairro Rubem Berta, extremo norte de Porto Alegre. A escola está situada em uma comunidade que enfrenta a violência cotidiana dos bairros periféricos de Porto Alegre e convive com alto grau de vulnerabilidade social, sendo os alunos e alunas filhos(as) de trabalhadores e trabalhadoras ou crianças e adolescentes abrigados(as). Há pouco mais de 200 alunos(as) matriculados(as) na escola e sua estrutura conta com dois

prédios, com dois andares cada, para salas de aula, um laboratório de informática, uma secretaria, três salas para a gestão escolar (Direção, Serviço de Orientação e Supervisão e Coordenação de Turno), um ginásio fechado, estacionamento, pátio parcialmente coberto, prédio anexo para salas de aula e refeitório e prédio anexo para educação infantil, todos em boas condições de uso e manutenção. A escola conta com guarda municipal permanente.

A diretora foi quem me recebeu no dia de minha visita à escola, em 11 de julho de 2016. A SMED não havia lhe informado que tinha autorizado a pesquisa na escola, mas, mesmo sem essa informação, fui muito bem recebido por toda a equipe diretiva da instituição. Foi a diretora que mostrou-me toda a estrutura da escola e me apresentou às profissionais de gestão escolar como “o estagiário da UFRGS que vai fazer a pesquisa de mestrado na nossa escola”, parecendo feliz por participar desse processo.

Desde sua criação e abertura, a EMEF conta com professores de artes. Antes, de Paloma entrar na escola, em setembro de 2015, a escola contava com uma professora de música e uma professora de artes visuais. Atualmente, a escola conta com duas professoras de música da Rede Municipal. A sala de artes, onde ocorrem as aulas de música, fica no prédio anexo do refeitório e, em termos de estrutura, a sala conta com um quadro para giz, um balcão com pias em todo o lado direito da sala, cinco mesas redondas para grupos de até cinco alunos cada e um closet para o depósito de materiais. No que tange a instrumentos musicais, a escola tem um teclado eletrônico antigo, alguns instrumentos de percussão e outros confeccionados com alunos, para além de instrumentos das professoras: violão e cajón.

Depois de conhecer a estrutura da escola, fui levado até a sala de música, onde pude, além de obter esses dados descritos acima, observar um pequeno trecho do final de aula da professora de música Paloma junto a sua turma de B30 (6º ano), nesse dia com pouquíssimos alunos devido à chuva, e também conversar brevemente com a professora. Nossa conversa incluiu uma apresentação mais detalhada da pesquisa, com a entrega de uma cópia do projeto de pesquisa para a professora e outra para a diretora, e as definições dos encaminhamentos da coleta de dados e nossos próximos encontros. Na ocasião, pude conversar melhor com a professora Paloma acerca de suas experiências profissionais. Soube, então, que Paloma havia

feito sua graduação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e atuado desde antes de concluir seu curso em escolas de música como professora de piano e teclado, para além de já ter atuado em bandas e coros de sua cidade natal. Na época da coleta de dados, atuava na RME e tinha a gerência de sua própria escola de música. Por fim, resolvemos que a coleta de dados se daria às segundas-feiras, nos dois primeiros períodos da manhã, das 7h30 às 9h10, em uma turma de C30 (9º ano do ensino fundamental), composta por uma média de quinze alunos(as) de 13 a 15 anos, sendo o início da coleta previsto para o dia 08 de agosto, após o recesso escolar.

3.3 Procedimentos de coleta dos dados

Bassey (2003) considera que há três grandes métodos de coleta de dados nos estudos de caso: observar eventos, fazer perguntas e ler documentos. Desses três meios, dois foram utilizados para a coleta de dados nesta pesquisa: a observação e as entrevistas de estimulação de recordação.

A técnica de observação, segundo Laville e Dionne (1999), é vista como a maneira mais oportuna de contato com o mundo real, pois “é observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 176) e, conseqüentemente, vivenciamos aquele espaço a ser observado. Essa técnica me permitiu coletar dados do contexto para estimular a reflexão da professora sobre sua atuação nas entrevistas posteriormente realizadas. Todas as observações foram realizadas em uma mesma turma, em período de tempo compatível com o planejamento da professora e no tempo de um trimestre – período de organização escolar do ano letivo nas escolas da RME. A técnica incluiu o uso de gravações audiovisuais que possibilitaram apreender globalmente os gestos profissionais e as especificidades de um componente curricular em que som e silêncio estavam entre seus principais elementos.

A forma de entrevista que utilizei nesta pesquisa foi a de estimulação de recordação. A entrevista de estimulação de recordação é aquela que tem como sua base uma gravação audiovisual, neste caso, o registro das aulas observadas. Acontece concomitantemente ao sujeito da pesquisa assistir à gravação audiovisual de sua aula,

caracterizada por um momento de reflexão que permite ao sujeito analisar sua prática através do “seu próprio discurso reflexivo e introspectivo” (PACHECO, 1995, p. 74). Esse momento possibilita que o professor reflita sobre as características de sua própria atuação, pois “permite uma explicitação e clarificação daquilo que o professor pensava no momento da ação” (PACHECO, 1995, p. 93), assim como incentiva a analisar as particularidades dos gestos do trabalho ou ofício sob a ação dos quatro sentidos que transformam esses gestos em profissionais naquele contexto em que se situa.

Considerando as singularidades da entrevista de estimulação de recordação, tracei alguns pontos para estimular a reflexão de Paloma nas entrevistas. Dentre esses pontos, estavam suas percepções do contexto em que atua, dos agentes envolvidos na sua atuação profissional e suas experiências e concepções de ensino de música. De modo geral, aguardei as observações ocorrerem para analisar os vídeos, buscando indícios de desenvolvimento profissional na atuação de Paloma, identificando seus gestos do trabalho ou ofício em primeiro plano para, posteriormente, construir, junto a Paloma, a interpretação do processo de singularização e contextualização desses gestos em gestos profissionais.

No dia 11 de julho de 2016, quando visitei a EMEF e encontrei a professora Paloma pela primeira vez, definimos juntos a organização da coleta de dados. Acertamos que a observação com gravação audiovisual das aulas de música na turma C31 (9º ano) ocorreria às segundas-feiras, iniciando no dia 8 de agosto de 2016, enquanto que as entrevistas de estimulação de recordação seriam feitas às quinta-feiras, na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), local de trabalho de Paloma nesse dia da semana. Esses dias foram definidos por mim e por Paloma, na intenção de oportunizar o momento em que teríamos mais tempo para desenvolver a coleta de dados.

A previsão era a de realizar oito observações, no tempo de um trimestre, com oito entrevistas de estimulação de recordação. A ideia inicial era que semanalmente ocorresse uma observação e uma entrevista de estimulação de recordação; entretanto, devido à organização necessária para as entrevistas e contato com a EMEI para ceder o espaço para a realização das entrevistas, em um período de planejamento da professora Paloma, as observações e entrevistas acabaram se desencontrando,

embora esse fato não tenha prejudicado o andamento da coleta de dados. Ao final, foram realizadas sete observações, com gravação audiovisual das aulas de Paloma, e oito entrevistas de estimulação de recordação.

Apresento, a seguir, o quadro contendo os dias em que foram realizadas as observações com gravação audiovisual na EMEF e o quadro da organização das entrevistas de estimulação de recordação.

OBSERVAÇÃO	DATA
1ª observação	8 de agosto de 2016
2ª observação	15 de agosto de 2016
3ª observação	22 de agosto de 2016
4ª observação	29 de agosto de 2016
5ª observação	05 de setembro de 2016
6ª observação	12 de setembro de 2016
7ª observação	26 de setembro de 2016

Quadro 2. Cronograma de organização das observações na EMEF.

ENTREVISTA	DATA	DURAÇÃO
1ª entrevista	25 de agosto de 2016	18'45"
2ª entrevista	01 de setembro de 2016	29'50"
3ª entrevista	08 de setembro de 2016	37'41"
4ª entrevista	15 de setembro de 2016	30'12"
5ª entrevista	22 de setembro de 2016	54'18"
6ª entrevista	29 de setembro de 2016	23'
7ª entrevista	06 de outubro de 2016	28'4"
8ª entrevista	13 de outubro de 2016	33'58"

Quadro 3. Cronograma de organização das entrevistas de estimulação de recordação.

3.4 Procedimentos de análise dos dados

Bogdan e Biklen (1994, p. 205) caracterizam a análise de dados como o “processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados”; consiste,

portanto, no tratamento dos dados coletados. Esse processo, nesta pesquisa, foi sendo realizado concomitantemente à coleta de dados, uma vez que, a cada observação, era necessário fazer uma análise da aula de Paloma a fim de estruturar tópicos para a entrevista de estimulação de recordação que ocorreria no mesmo período de tempo das observações. Esse processo de análise de dados que ocorreu junto à coleta foi guiado pelo referencial teórico da pesquisa e pelas informações relatadas por Paloma no decorrer das entrevistas de estimulação de recordação.

Ao finalizar o processo de coleta de dados, contratei uma profissional para realizar a transcrição das entrevistas. Conforme eu recebia os arquivos com as transcrições, realizava as codificações. Foi de fundamental importância a utilização do livro “Análise de Dados Qualitativos”, de Gibbs (2009), no qual encontrei referências para realizar essa etapa. Para Gibbs (2009, p. 77), a codificação “é um processo analítico fundamental para muitos tipos de pesquisa qualitativa. Ela consiste em identificar uma ou mais passagens do texto que exemplifiquem alguma ideia temática e ligá-las a um código, que é a referência taquigráfica à ideia temática”. Dentre as diversas formas de codificação citadas por Gibbs, utilizei a codificação linha por linha, que, em suas palavras, consiste em “repassar seu manuscrito e dar nome ou codificar cada linha de texto[...]. A ideia é forçar o pensamento analítico enquanto mantém sua proximidade com os dados” (GIBBS, 2009, p. 74).

Posteriormente à codificação linha por linha, percebi que os códigos estavam mais descritivos do que analíticos e que apenas por meio desse processo não iria obter as categorias de análise. Gibbs (2009) recomenda que os códigos sejam refinados, buscando relações entre eles. Organizei os códigos de acordo com as temáticas que os envolviam, buscando relações entre eles, mas também com o modelo de atuação docente de Jorro (2006), parte do meu referencial teórico.

A partir dessa etapa, construí as categorias de análise da pesquisa. A primeira categoria de códigos diz respeito aos gestos do trabalho ou ofício; nela se encontram aqueles códigos e informações relatadas que tratam da maneira de a professora se colocar na escola, expressando seus conhecimentos e saberes, as relações com o contexto e seus agentes. Essa categoria apresenta três subtópicos, a saber, 1. as concepções sobre educação musical na escola básica, em que se encontram as ideias de Paloma sobre a música na escola, 2. o modo de estar na escola, descrevendo suas

considerações sobre sua atuação na EMEF, 3. o modo de atuação e expressão da função docente, dividido em quatro outros subtópicos de códigos que foram destacados da análise, a saber, o planejamento; a estratégia de organização por grupos instrumentais; as dificuldades de atuação: conflitos e domínio de sala de aula; e avaliação.

A segunda categoria de códigos descreve os sentidos da atuação de Paloma, baseados em dimensões e ações transformativas de sua prática, buscando tornar o gesto do trabalho um gesto profissional. Essa categoria foi dividida, para sua apresentação, conforme o modelo de atuação profissional de Jorro (2006), contando com quatro subtópicos: o sentido de liberdade de atuação, o sentido do *kairos*, o sentido de alteridade e o sentido do destino do gesto. Por fim, a terceira categoria de códigos disserta sobre os gestos profissionais, também conforme o modelo de Jorro (2006), contemplando os quatro gestos profissionais do modelo: gesto de linguagem, gesto de encenação do conhecimento, gesto de ajuste na ação e gesto ético.

Ao trabalhar as categorias de análise buscando a construção de uma narrativa dos indícios de desenvolvimento profissional de Paloma, percebi que as entrevistas de estimulação de recordação adquiriram um caráter de diálogo aberto entre dois professores de música iniciantes, um deles enquanto sujeito participante da pesquisa e o outro, um pesquisador que lidava com as mesmas situações e angústias por estar no mesmo período da carreira docente. Nesse sentido, as entrevistas por vezes soam como uma conversa franca entre dois profissionais e, por isso, por diversas vezes, houve relatos estendidos de casos particulares, recordações de momentos importantes na experiência profissional e comentários sobre estudantes. É necessário salientar que, por se tratar de uma pesquisa que busca investigar os indícios de desenvolvimento profissional na atuação docente de Paloma, suas falas aparecem repetidas em alguns momentos do texto dos resultados, ora por indicar a percepção de problemas, dificuldades e impasses, ora por ilustrar a concepção da dimensão e ação de transformação de um gesto do trabalho em gesto profissional. No seguimento do trabalho, apresento o resultado da análise de dados.

4 RESULTADOS

4.1 Os gestos do trabalho ou ofício

A análise sobre a atuação da professora de música iniciante visando encontrar indícios de seu desenvolvimento profissional parte do meu acompanhamento, por um trimestre, das aulas de música da professora Paloma e de nossas conversas sobre a aula e seu trabalho. Apresento neste segmento do trabalho a composição dos gestos do trabalho ou ofício da professora de música iniciante. Esses gestos “veiculam os códigos próprios do ofício, pois o autor deste gesto faz parte de uma comunidade de práticos, que expõe seu saber fazer e seus valores, apoiando-se em um conjunto de códigos sociais próprios do ofício, que permite identificar os parâmetros estruturando a ação” (BICALLHO; TOMASI, 2017, p. 7). Neles estão incluídos as concepções sobre a educação musical na escola básica, seu modo de estar na escola e seu modo de atuação e expressão da função docente.

4.1.1 Concepções sobre educação musical na escola básica

A reflexão sobre a atuação da professora Paloma, feita por mim e por ela nas entrevistas, apontou suas concepções sobre a educação musical na escola básica, especificamente no contexto em que a professora atua. Falar sobre sua atuação, enquanto assistia suas aulas, trouxe às nossas conversas generalizações sobre a música na escola básica sob a perspectiva de uma professora de música iniciante que, nesse contexto, desenvolve profissionalmente a função de ensinar música.

Percebi em seu relato que suas concepções sobre a educação musical escolar podem ser classificadas como objetivos e expectativas sobre o ensino de música naquele contexto e como dificuldades comuns aos professores de música iniciantes. Esses dois pontos classificados compõem minha compreensão sobre a visão atual de Paloma sobre a educação musical na escola, operacionalizada por meio de sua atuação na EMEF.

Os objetivos e expectativas sobre o ensino de música no contexto da escola

básica relatados por professora Paloma estão entrelaçados com sua experiência profissional anterior à atuação na EMEF. Seus trabalhos anteriores envolviam atividades de ensino de instrumento em escolas de música, organizações não governamentais (ONGs) e bandas metropolitanas de sua cidade natal. Baseada, consciente ou inconscientemente, nos contextos anteriores de atuação, professora Paloma apresenta como meta do ensino de música na escola o desenvolvimento do raciocínio lógico e a interpretação da música no instrumento, percebendo e trabalhando o progresso de alunos(as) no aprendizado da música. Em suas palavras:

Eu vejo muito que o ritmo do violão ajuda a trabalhar o raciocínio lógico com maior fluência, com maior rapidez, né? Então, a nossa meta com o ensino de música, muitas vezes, é trabalhar o raciocínio, a interpretação, tudo isso, né?

Considera a música na escola um importante incentivo ao trabalho em equipe, necessário para a organização das práticas musicais, cujo cerne se encontra na estimulação da autonomia do(a) aluno(a) no instrumento musical.

Eles mesmos [alunos(as)] já perceberam a necessidade que eles têm de trabalhar em equipe. Que é um dos privilégios que a música traz para escola, né? Trabalho em equipe.

Professora Paloma destaca em seu relato uma preocupação com o incentivar e motivar alunos(as) para o conhecimento musical. Seus objetivos com o ensino de música expostos nas entrevistas não são específicos da área da música, podendo ser desenvolvidos nessas aulas, mas também nas outras aulas oferecidas pela escola. Entretanto, Paloma relata o cuidado com a estratégia para o aprendizado da técnica dos instrumentos de que dispõe para a prática coletiva, no sentido de escolher e desenvolver o trabalho de forma estimuladora.:

Eu não consigo ver uma forma de ensinar música sem motivação, porque qualquer coisa, qualquer técnica que tu vai trabalhar, qualquer música que tu vai trabalhar para atingir a tua técnica, porque a gente trabalha música para atingir técnica, tu tem que conseguir uma técnica que motive o teu aluno.

A preocupação com a autonomia de alunos(as) ao trabalhar em equipe, com o incentivo ao conhecimento musical e com o desenvolvimento de sua atuação no contexto da EMEF está interligada com as dificuldades enfrentadas por Paloma no dia

a dia da escola. Essas dificuldades são elencadas por ela quando relata os obstáculos inerentes à sua atuação, acreditando não serem exclusivas de sua forma de trabalho naquele local; inclusive, dá contraexemplos das dificuldades apontadas, mas acredita fazer parte do reservatório de dificuldades de professores de música iniciantes.

As dificuldades de operacionalizar e organizar as atividades no tempo escolar – dentro de um ou dois períodos de 50 minutos, por exemplo –, considerando as múltiplas ideias de atividades e conhecimentos musicais ensináveis, bem como organizar tais atividades e conhecimentos na perspectiva pedagógica da rede de ensino, neste caso, por ciclos de aprendizado, são elencadas como obstáculos a serem enfrentados por professores iniciantes. Em suas palavras:

Eu queria fazer, fazer, fazer, como todo mundo quando entra, né? Quer fazer, fazer, fazer, fazer, fazer... Mas aí tu faz, tu quer fazer tanto, que tu acaba atropelando um pouco as coisas. Então, como profissional, principalmente da área da música, tu quer propor uma prática, daqui a pouco tu: - bah, eles mais ou menos já sabem essa, vamos fazer mais essa. E eles não conseguem terminar a primeira e nem a segunda.

Com o foco na prática instrumental coletiva, Paloma assume uma perspectiva mais homogênea, em que todos(as) os(as) alunos(as) participam como instrumentistas da prática musical. Tal configuração aponta limites na operacionalização da prática musical em conjunto e uma possível necessidade indesejada de mudança de planejamento por conta da falta de instrumentos e a precariedade dos instrumentos musicais disponíveis. Ela diz:

Eu acho que esse é um grande problema da nossa área em questão de instrumentalização, e que é um dos problemas que faz com que a gente pare de tocar em sala de aula com os alunos. Porque a gente não consegue atender todos.

Apesar desse apontamento, Paloma reconhece as tentativas da direção da escola de conseguir alguma verba para aprimorar a educação musical em termos materiais. Ao mesmo tempo em que há esse reconhecimento, há também uma dificuldade de atuação ligada ao contexto escolar relatada por Paloma em nossas reflexões. Em seu relato há um destaque para a falta de incentivo ao conhecimento musical, nomeado por Paloma como incentivo escolar, e caracterizado como uma tarefa de responsabilidade de todos(as) aqueles(as) envolvidos(as) com o

aprendizado musical de estudantes.

O que Paloma nomeia como falta de incentivo escolar apresenta dois significados. O primeiro tem relação com a valorização da produção musical de estudantes por parte da escola, para além do incentivo e valorização dado por Paloma. A professora acredita que, se houvesse tal incentivo, os(as) alunos(as) poderiam se desenvolver melhor, pois,

Eles [alunos (as)] percebem a importância, porque, quando tem uma apresentação, eles são valorizados pela escola. De chegar lá na frente e a escola aplaudir: - uhu!!! Todo mundo dando força, incentivando, mostrando que vale a pena, né? Isso muda tudo. Isso precisa ter e ali não tem, porque eu não vejo as pessoas chegando no aluno e dizendo assim: - Bah, como tu tem talento. Tu podia tocar uma música para nós. Ou então: - ah, quem sabe os alunos da profe Paloma vão se apresentar hoje na hora cívica. Né? Fazer uma coisa diferente.

O segundo significado atribuído à dificuldade da falta de incentivo escolar remete à não existência de um currículo, de uma base ou de parâmetros para a música naquele contexto, da falta de um planejamento escolar para a inserção e permanência da música e de um objetivo geral para a área dentro da escola, relacionado ao seu plano político-pedagógico. A falta desse incentivo é apontada como limitadora da atuação docente no ensino de música. Sobre isso, Paloma diz:

Se ela [a educação musical] não tem esse incentivo escolar, essa música voltada para ter um objetivo geral, que a escola vai chegar lá e dizer assim: - Bah, a gente gostaria que os alunos fizessem isso, aquilo e aquilo outro. Né? Se não tem esse incentivo, essa motivação escolar, a gente não consegue trabalhar com os alunos.

Permeada de dificuldades, mas também com objetivos e expectativas, a perspectiva de Paloma sobre a educação musical na escola não destoia do que é apontado na literatura da educação musical no que se refere a aprender a ensinar música. Abreu (2011) e Dawe (2012) afirmam que o conhecimento e saber-fazer profissional está enraizado na experiência docente no contexto de atuação e, portanto, se desenvolve nesse contexto, ao lidar com e enfrentar as dificuldades.

Paloma parece aproveitar de sua rotina para observar e refletir sobre suas experiências, modificando planejamentos e reinventando as estratégias de atuação, muito embora, em algumas reflexões, se retrata como agente passiva da mudança que

deseja, como no caso da falta do incentivo escolar, o que pode estar ligado com seu modo de estar na escola, tópico a ser tratado a seguir.

4.1.2 Modo de estar na escola

Atuante na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre desde setembro de 2015, professora Paloma completou um ano de trabalho durante a coleta de dados desta pesquisa. Esse percurso profissional foi relatado nas entrevistas como um período de enfrentamento de dificuldades, mas também marcado pelo processo de integração com o ambiente escolar.

Em pesquisa sobre a construção da trajetória de trabalho na educação infantil de professores de música, Pereira (2015) classifica a chegada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME) como o momento em que as(os) professoras(es)

tiveram que organizar seus tempos, juntamente com a direção das escolas. Para essa organização foi necessário considerar os horários previstos na rotina das instituições, o número de turmas com as quais iriam trabalhar, seu tempo de permanência nessa instituição e sua carga horária determinada por lei (PEREIRA, 2015, p. 36).

De forma similar ao que foi observado por Pereira, a chegada de Paloma na RME é marcada por aproximações com outras(os) professoras(es), com alunos(as), com a equipe diretiva, bem como com sua integração ao ambiente escolar, conhecendo espaços e materiais para desenvolver seu trabalho. Ao ser perguntada sobre seu modo de estar na escola, professora Paloma apontou diretamente as suas dificuldades: estrutura da sala de aula e consequência dela para a distração dos alunos.

Eu, na verdade, eu não gosto muito dessa sala de aula, para começar a história [...] a sala de artes, com essas mesas de seis lugares, me atrapalha horrores. Eles se sentam de frente para o outro, de costas para o quadro, não tem como eles prestarem atenção em mim, né? Tanto que com as outras turmas eu estou sendo obrigada a sair da sala e ir lá em uma sala com mesas separadas, onde todos estão olhando para o quadro para eu conseguir trabalhar. O que me obriga a deixar de praticar. Então, são coisas que interferem muito no nosso trabalho, né?

Em sua fala há o apontamento de um obstáculo para atuar no ambiente disponível, tornando a sua função, o ensino da música, dificultosa e desafiadora. Traz

para a entrevista uma idealização de sala de aula, ligada à sua experiência profissional com o ensino de instrumento em ambientes não escolares, e acredita que, com outro tipo de estrutura, algumas de suas dificuldades, como a falta de atenção de estudantes, poderiam ser solucionadas.

A gente teria que ter uma sala com as cadeiras posicionadas, todas cadeiras – mesas não seriam tão necessárias –, onde já tivessem os instrumentos posicionados, onde eles sentassem e olhassem para frente. Aí sim que tu poderia começar um trabalho, distribuir uma partitura para cada um, ter uma estante para cada um ou em duplas, né? Para tu conseguir fazer um trabalho legal.

Ainda ligada à questão da estrutura disponível para operacionalizar sua função docente, professora Paloma relata outra dificuldade relacionada a necessidades de ajustes e arrumações na sala de aula por conta da má utilização por outras(os) professoras(es) e estagiárias(os) da escola, deixando mais responsabilidades para Paloma ao utilizar a sala, como limpar e guardar materiais, ocasionando desorganização e a conseqüente falta de atenção de alunos(as). Junto à constatação do problema, está a dificuldade em expressar sua posição frente a isso para as(os) colegas de trabalho e a equipe diretiva, sem uma relação profissional consolidada. Em suas palavras:

Só que pedir para tirar as mesas da sala é briga, pedir para tirar as tintas da pia é briga, porque eles deixam as tintas na pia e aí os alunos se pintam nas aulas, e a culpa é de quem? Do professor de música que deixou os alunos se pintarem. Então, é todo um contexto que me dificulta. [...] Por enquanto, eu vou ter que sempre lidar com essa dificuldade, chamando a atenção, aí, às vezes, eu chamo a atenção, vai, funciona, às vezes, não funciona, e eu tenho que explicar, aí eu explico de novo porque eu sei que eles não ouviram. Então, eu tenho que explicar de novo se eu quiser que eles toquem direitinho, né?

A relação com outras(os) profissionais da escola, com a equipe diretiva e com o ambiente escolar, de maneira geral, é elemento de desenvolvimento profissional considerado nos descritores da profissionalidade de Roldão (2005), elencando a “pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende [...] o exercício da função e o acesso a ela” (ROLDÃO, 2005, p. 109). Essa relação, apesar de estar em construção, está comprometida por conta da carga horária e distribuição da jornada de trabalho na RME. Paloma tem 40h semanais de trabalho na RME, divididas em três escolas da seguinte forma: 10h na EMEF, onde foi feita a coleta de dados desta pesquisa, 10h em

uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e 20h em outra Escola Municipal de Ensino Fundamental.

Reflexo de sua carga horária na EMEF e de sua jornada de trabalho na RME, Paloma enfrenta a incapacidade de participar da reunião pedagógica que ocorre às quintas-feiras, quando está atuando na EMEI. Por conta disso, relata não ter conhecimento dos projetos da escola, aqueles construídos no plano anual de trabalho e no projeto político-pedagógico, não os considerando em seu planejamento.

Na verdade, os projetos da escola, eles nunca interferem no meu planejamento, porque eu nunca fico sabendo dos projetos. Então, eu tenho um problema sério.

O problema sério a que se refere nas entrevistas está centrado nas ações de improviso para dar conta dos projetos da escola dos quais não tem prévio conhecimento, mas, também, na falta de comunicação entre a professora e a equipe diretiva da escola. Apesar de compreender a situação dessas colegas, não atribuindo a culpa às pessoas que ocupam os cargos diretivos, Paloma sente a necessidade de um acompanhamento, como professora de música iniciante, que acaba não existindo na rotina da escola.

Eu não tenho um acompanhamento, mas não é culpa dela [supervisora] também. Porque ela tá sozinha para fazer um trabalho que a coordenação de turno devia fazer, o SOP [Serviço de Orientação Pedagógica] deveria fazer, sabe? Aí ela tá juntando funções, ela tá atendendo pais, ela tá atendendo mães, muitos problemas na escola. Todos os problemas caem nela. E ela não tem como dar conta de tudo, né? Aí a gente que é professor passa batido, né?

Apesar de demonstrar compreensão com a rotina de trabalho da equipe diretiva, Paloma sente a necessidade de um acompanhamento para que pudesse discutir e refletir com outros profissionais que atuam no mesmo contexto sobre suas dificuldades de atuação. Sem participar da reunião pedagógica e com essa dificuldade na comunicação, Paloma parece estar sozinha na reflexão sobre sua prática, dando vez a um sentimento de vulnerabilidade frente aos obstáculos do dia a dia escolar:

Eu preciso desse acompanhamento [...], a gente chegou a sentar no refeitório depois do meio-dia para debater questões que iam ser levadas hoje para a reunião. Porque eu cheguei e disse assim: - *ó, aquelas duas turmas, não dá*. São coisas que tinha que colocar na pauta da reunião. É que, na verdade, eu entrei depois, porque tinha

professor de artes visuais, né? Que os alunos fazem questão de dizer que mandaram ela embora. E agora eu estou lá e daqui a pouco eles vão me mandar embora também.

As dificuldades encaradas por Paloma que caracterizam seu modo de estar na escola compõem um processo de adaptação e integração com o ambiente escolar e seus agentes. Para além da estrutura, da construção da relação com os colegas de trabalho e das adaptações necessárias na estrutura da sala de aula, Paloma destaca a construção da sua relação com os(as) estudantes como parte desse processo de adaptação. Impulsionada pela convivência e interação, Paloma constrói vínculos e procura observar e conhecer seus(suas) alunos(as), mas parece não estar habituada à forma de se relacionar, um tanto conflituosa, dos(as) alunos com seus pares. Ela diz:

Eles [alunos(as)] têm uma relação tão aberta que parecem irmãos brigando. Eles falam, tudo que eles querem falar eles falam. Não tão preocupados se vai magoar, se não vai. Eles querem que magoem mesmo, né? E essa relação, ahn, eu não tô acostumada ainda.

Para além da relação entre os(as) alunos(as), Paloma traz nas entrevistas outro ponto de seu processo de adaptação à escola, a necessidade de ministrar uma aula motivadora. Essa necessidade está atrelada à dificuldade de mobilizar alunos(as) para o conhecimento musical e pela perspectiva de que na escola, em que a música – como disciplina – é obrigatória, nem todos estudantes expressam interesse em tocar. Relata esse ponto como de adaptação à escola por conta de suas experiências anteriores, atuando com o ensino de música para pessoas que o buscavam voluntariamente e já interessadas naquele conhecimento. Percebe, nesses primeiros momentos de sua vida profissional na escola básica, a necessidade de motivar, além de incentivar – elemento que já integra suas concepções de educação musical –, concebendo junto aos(as) estudantes o interesse pelo conhecimento e prática musical.

Esse ano eles [alunos(as)] estão assim jogados, porque, para eles C30 [9ºano], todo mundo passa. Então, eu tenho uma dificuldade de trabalhar com isso, porque eu nunca tive alunos desmotivados para tocar, porque sempre, onde eu trabalhei antes, eu tinha alunos que queriam aprender a tocar, mesmo dentro da escola, nem que seja um chocalho, mas todos queriam participar. Eles, eu tenho que chamar, o tempo todo eu tenho que chamar: - *vem aqui, vem fazer, vem assim, faz assim, pega isso, ah tu não quer tocar isso? Toca aquilo.* Né? O tempo todo é uma aula motivadora.

O modo de estar na escola de professora Paloma, no seu primeiro ano de atuação profissional, é caracterizado pelo enfrentamento das dificuldades por meio de um processo de adaptação, impulsionado pelas observações, improvisos e flexibilizações. A operacionalização, quer dos modos de estar na escola, quer das suas concepções sobre educação musical, é apresentada no tópico a seguir, no seu modo de atuação e expressão da função docente.

4.1.3 Modo de atuação e expressão da função docente

Visando à apresentação, de maneira clara e organizada, dos dados referentes ao modo de atuação e expressão da função docente de professora Paloma, criei subtópicos que tratam dos seguintes componentes, emergidos da análise de dados: planejamento; estratégia de organização por grupos instrumentais; dificuldades de atuação: conflitos e domínio de sala de aula; e avaliação. Por meio desses componentes, pretendo apresentar o conjunto de reflexões e ações que fundamentam a atuação de Paloma.

4.1.3.1 Planejamento

O planejamento das aulas parece ser ainda uma tarefa instável para professora Paloma. Dentre os motivos que serão elencados neste subtópico, começo pela dificuldade de selecionar, com clareza, os conteúdos a serem desenvolvidos dentro do tempo escolar, considerando os períodos semanais, mas também o tempo do trimestre disponível para operacionalizar o planejamento. Gaulke (2013), em estudo sobre a aprendizagem da docência, aponta para a dificuldade de planejar, decidindo o que e como ensinar, como um obstáculo comum aos professores de música iniciantes. Ao falar sobre os contratempos de seu planejamento, Paloma diz:

Com os conteúdos também [tem dificuldade]... com a escolha dos conteúdos, que a gente não tem uma 'pré-list' de conteúdos. Então, a gente tem vários conteúdos para trabalhar, mas são tantas opções que tu nem sabe por onde tu tem que começar, o que que tu tem que fazer primeiro, né? Então, a escolha do conteúdo também, eu acho

que eu preciso dar mais ênfase, dar uma aprimorada, aprimorar um pouco mais essa... Porque eu acho que o conteúdo tem que crescer, tem que começar da base para chegar lá no teu objetivo, então, talvez tu poderia trabalhar o mesmo conteúdo de uma forma mais simples, mas que tu não sabe ainda. E aí, até tu chegar nesse ponto, vai lá tua experiência para te ajudar, para te firmar mais nessa questão do conteúdo.

A experiência a que se refere, quando fala de suas dificuldades no planejamento, tem se operacionalizado em suas práticas no sentido de planejar baseada nas informações adquiridas no contexto escolar, por meio de debates com alunos(as), considerando o que os(as) estudantes já sabem e as possibilidades de instrumentos musicais. Indica, também, uma continuidade do planejamento do 1º trimestre, cujo objetivo foi oportunizar aos alunos(as) a compreensão de sua estratégia de ensino por grupos instrumentais e a consequente forma de aprender música nesse formato. Em suas palavras:

Eu propus para eles que eles sorteassem um papel onde tivesse um grupo de instrumentos, ou harmônico ou rítmico ou melódico, né? E aí ali eles tinham que se misturar, porque tem muitas panelas de amigos dentro da sala [...] e também queria que o aluno que tivesse tocando flauta pudesse ter a experiência de tocar um outro instrumento, porque, muitas vezes, eles dizem assim: - *ah, hoje eu não tô a fim de tocar flauta, quero tocar isso. Né?* Então, eu queria que eles também tivessem a opção de tocar um outro instrumento que fosse legal para eles, bacana, né?

É através das reformulações do planejamento que Paloma busca desenvolver sua melhor forma de engajar alunos(as) no conhecimento e na prática musical. A essa formulação do planejamento trimestral descrito acima, Paloma atribuiu as seguintes dificuldades nas entrevistas: infrequência de alunos(as), o que inviabiliza o trabalho na perspectiva processual, a falta de comprometimento dos(as) estudantes, participando eventualmente e desorganizando as aulas, e a preferência por determinados instrumentos, não conseguindo desenvolver o trabalho no grupo que foi sorteado.

As formas com que Paloma lidou com essas dificuldades no decorrer do trimestre serão discutidas como um indício de desenvolvimento profissional e, portanto, estão em um próximo tópico. Neste momento, cabe iniciar a apresentação de sua estratégia de organização por grupos, maneira que Paloma procedeu para operacionalizar esse planejamento.

4.1.3.2 Estratégia de organização por grupos instrumentais

Alguns apontamentos mais gerais sobre a atuação de Paloma necessitam ser apresentados antes de adentrar na análise de sua estratégia de organização por grupos instrumentais. Refiro-me a sua disponibilidade e gosto em ensinar música, o sentimento de satisfação quando fala de sua capacidade de transposição do conhecimento musical, algumas vezes considerando apenas a falta de atenção como dificuldade de aprendizado de alunos(as), mas, em geral, destacando os momentos em que os(as) estudantes expressam o interesse pela música.

Eu adoro explicar, eu adoro, sabe? Eu olho o interesse do aluno, eu já penso: - Bah, agora é minha chance (Risos). Aí eu começo a explicar tudo de novo. É muito engraçado, mas é isso.

Nessa interação entre ela, o conhecimento musical e os(as) estudantes, utiliza-se de uma linha de raciocínio dedutiva e da estimulação da memória – exemplos e atividades já realizadas – para engajar os(as) alunos(as) no conhecimento musical, embora saliente a necessidade de uma abertura, relacionada ao vínculo afetivo, para que suas explicações e exemplos sejam concretizados no aprendizado de seus(suas) alunos(as).

Eu dou uma dedução do que pode vir a ser ... – *lembra daquilo, aquilo lá?* Porque eu tenho uma memória boa com eles, então, o exemplo que eu usei com eles naquela aula tal, quando eu expliquei, vai ser ao mesmo exemplo que eu vou usar na hora da avaliação, para que eles consigam compreender aquilo, né?, lembrar visualmente e puxar lá no ouvido também aquilo que eles aprenderam naquele momento para eles conseguirem aplicar, né?

É por meio desses apontamentos mais gerais que Paloma busca operacionalizar seu planejamento através da estratégia de organização por grupos instrumentais. Considerada fundamental para a atividade que escolheu como centro de sua atuação, a prática instrumental, Paloma organiza os(as) alunos(as) em grupos instrumentais, sendo eles o grupo dos violões, o grupo da percussão, a dupla da flauta e uma aluna tecladista. Sua estratégia de organização é resultado de experiências profissionais em outros contextos e é justificada pela necessidade da escuta dentro dos grupos, de conhecer a posição de cada grupo em apresentações e facilitar,

também, a orientação dada por ela ao conjunto de alunos(as) que tocam o mesmo instrumento.

Eu sempre organizei eles assim, sempre organizei desse modo para que eles conseguissem tocar juntos e interagir juntos, né? E também pela questão do 'se portar numa apresentação'. Então, tu já deve ter ouvido eles falarem: - ah, atrás ficam os graves, os graves ficam atrás.

Por conta da concepção da estratégia de organização por grupos instrumentais considerar, quase que exclusivamente, sua experiência em contextos não escolares, Paloma tem enfrentado os limites dessa estratégia na sua atuação na EMEF. Indica nas entrevistas a percepção de que, no contexto da RME e, especialmente na EMEF, há limites nessa estratégia por conta da falta de autonomia dos(as) estudantes, que dificilmente conseguem produzir sem a orientação da professora, mas também na disponibilização de instrumentos musicais, ocasionando a não inclusão da totalidade dos(as) alunos(as) presentes na prática musical, atribuindo ao atendimento a todos(as) os(as) alunos(as) o seu maior desafio.

Eu consigo trabalhar com os outros alunos somente quando eles estão fazendo a sua parte. Isso é um problema, porque, quando tu tem assim, principalmente com turmas grandes, essa é uma turma que não é tão grande, tu tem as cinco flautas e tu tem trinta alunos, o que os outros vinte e cinco alunos vão fazer? Então, para tu conseguir formar e juntar todos eles tu tem que ta dando apoio o tempo todo para cada um dos grupos, né? Que é o meu maior desafio com eles, inclusive enquanto professora de sala de aula.

Apesar dessa constatação advinda da observação de sua prática, Paloma acredita ser essa a estratégia mais eficaz para a prática musical em conjunto. Justifica a não participação dos(as) alunos(as) nos grupos pela falta de instrumentos musicais, mas relata, também, a impossibilidade de obrigar estudantes a participar das atividades em aula e a falta de interesse pela música. Há uma relação nesse ponto com a necessidade de oferecer uma aula de música motivadora e Paloma trabalhou nisso no decorrer do trimestre. Os apontamentos de desenvolvimento de sua estratégia de organização também fazem parte de seus indícios de desenvolvimento profissional a serem tratados em um próximo tópico. O seguimento desse se dá nas dificuldades de atuação relatadas por Paloma.

4.1.3.3 As dificuldades de atuação: conflitos e domínio de sala de aula

As situações de conflito professora-aluno(a) e, especialmente, as de conflitos entre alunos(as) são apontadas por professora Paloma como uma dificuldade de atuação encontrada em seu contexto de atuação. Ela caracteriza os conflitos entre alunos(as) como sendo mais verbais do que físicos, duradouros, não excessivamente violentos, mas expressos em discussões cujo conteúdo é o bullying. Sobre os conflitos professora-aluno(a), Paloma relata uma situação em que sua colega de trabalho foi ameaçada por estudantes com possível ligação ao tráfico de drogas da região em que está situada a escola.

Os motivos relatados por Paloma para as situações de conflito são as relações que há entre os(as) estudantes – similares à relação de irmãos, como apontado anteriormente – e as contestações sobre infrequência e aprovação/reprovação de colegas.

Há tempo já não está tendo conflitos, aí chegaram alguns alunos que não estavam vindo, aí os alunos não aceitam que eles venham e sejam aprovados, porque eles não fazem nada.

Mesmo conhecendo as características e apontando motivos para as situações de conflitos que dificultam sua atuação em sala de aula, Paloma relata não estar habituada a essas situações. Em sua experiência docente, baseada, principalmente, em projetos de música em organizações não governamentais e escolas de música, a professora relata a não existência de conflitos tal qual ocorrem em seu novo campo de atuação.

Não presenciava isso [conflitos] tão afimco no município em que eu trabalhava, porque aconteciam as discussões, mas, na hora que o professor intervinha, elas cessavam. Aqui, não. Aqui eles não tão nem aí para que tu tá falando, né? Eles não estão preocupados que tu está apartando a briga deles, mas a briga deles continua.

Frente a esses conflitos, que permeiam o dia a dia de sua atuação na escola básica, professora Paloma expressa um sentimento de vulnerabilidade que é característico de sua forma de intervenção nessas situações. Enquanto professora, figura de mediação nessas situações, Paloma relata separar os(as) estudantes em caso de conflito físico, muito embora sua intervenção em conflitos verbais, mais

frequentes, seja centrada na autorresolução.

Tem que deixar discutir até o final, porque, quanto mais tu intervém, mais alunos se metem, mais briga dá, aumenta, isso eu já percebi.

Ela aponta, ainda, estratégias de intervenção nos conflitos observadas e constatadas em sua experiência no contexto. Acalmar as discussões é apontado como uma intervenção eficaz, enquanto uma intervenção diferente desta é relatada como ação ineficaz.

Eu percebia que, se eu intervinha ou se eu falava uma palavra a mais do que eles estavam falando, a briga aumentava, aí, na prática, e também, eu penso, sempre pensei, que o melhor jeito da gente promover exemplo é sendo exemplo. Então, não adianta a gente ali querer mostrar, dizer, falar que assim não tá certo e pá e tal, porque as palavras, para eles, não convencem.

Apontados como um ponto de dificuldade em sua atuação no contexto escolar, os conflitos entre professora-aluno(a) permeiam a experiência diária da docência de música de Paloma. Relacionada aos momentos de conflitos, mas também à forma de intervenção nessas situações, está outra dificuldade de atuação destacada por Paloma em nossas conversas: a dificuldade de exercer e expressar o domínio ou controle das relações e ações em sala de aula, o que chamou de domínio de sala de aula.

Eu tenho que melhorar muito o domínio de sala de aula, que eu não tenho ainda. Às vezes, eu me pego, bah, muito chateada com algumas coisas, às vezes, eu repenso e bah, se eu tivesse feito de outra forma eu seria mais, conseguiria atingir mais alunos, né? Conseguiria trabalhar melhor, né?

Paloma define o que chamou de domínio de sala de aula como sendo a ação realizada pelo(a) professor(a) cuja consequência é, em sua explicação:

Os alunos olharem para ti e fazerem o que tu está pedindo. O domínio de conseguir colocar eles naquele instante para fazer aquilo que tu pediu, sem ser rude, sem ser grosso, mas que tu crie um vínculo, uma confiança.

Sob essa perspectiva, o domínio de sala de aula estaria ligado à experiência adquirida no contexto, relacionada ao vínculo afetivo com alunos(as), mas também ligada à personalidade da professora, e seria perceptível aos alunos(as) na interação

em sala.

Ali na EMEF eu entrei sorrindo: - *Vamos lá, pessoal, vamos fazer música!* E aí, claro, eles não me obedecem, né? Nas outras turmas eles olham para minha cara: - *Ah, a sora mandou sair, eu não vou sair. Ela vai me deixar aqui dentro.* E eu deixo mesmo, eu não sei mandar sair, né? Essa é uma dificuldade minha, eu não tenho ainda aquela rigidez: - *Sai da sala, tu vai lá fora, tu sai!* Né? Eles não saem, tu não pode pegar pela mão, pelo braço e tu vai fazer o quê? Vai deixar ali dentro e eles já sabem, então esse domínio me falta.

A constatação dessa dificuldade de atuação fez com que Paloma observasse seus colegas de trabalho, buscando identificar o domínio de sala de aula na atuação de outras professoras.

Cada professor tem o seu, a sua forma de domínio. Tem professores que gritam muito, eu não sou uma professora que grita, eu acho que esse é um dos pontos que me dificulta o domínio, né? Tem uma professora que tem aula do meu lado ali que é tudo gritando e usa palavões para falar com eles, né? São outras formas que, para mim, na música, não funciona. Fica um sentadinho atrás do outro, não é, na música não é assim. Então, eu vou ter que achar a própria forma de domínio de turma do professor de música, que não é a mesma que o professor de ciência vai ter, que o professor de português vai ter, que vai ter que dizer assim para eles: - *ó, quem não terminou, não sai.* Né? Então, é diferente, é muito diferente.

Apesar de contar com a observação de colegas mais experientes naquele contexto, Paloma, ainda não tendo clara a sua forma de domínio de sala, sabe identificar aquelas formas que não contemplam, ao seu ver, as aulas de música. A dificuldade do domínio ainda é latente no contexto da EMEF, mas Paloma já aponta o vínculo afetivo como potencializador de seu domínio de sala de aula.

4.1.3.4 Avaliação

O modo de atuação e de expressão da função docente de professora Paloma tem como característica um foco na avaliação. Presente desde a primeira entrevista, no início do trimestre, a avaliação, no modo de atuação de Paloma, está relacionada às responsabilidades dos(as) alunos(as) com o conhecimento escolar, de maneira geral, e com a prática musical, visando a apresentações, de maneira específica. Paloma expressa sua expectativa de comprometimento dos(as) estudantes por meio de

combinações:

Eu combinei com eles, então, que eles iriam fazer a prática instrumental coletiva e que seria avaliado como o trabalho deles, que eles não fizeram, né? Porque eles têm que ter o compromisso de pensar: - *estou sendo avaliado, tenho que também trabalhar.*

A forma da avaliação se dá essencialmente pela participação na prática em conjunto, mas também inclui a premiação para os melhores resultados, avaliação escrita para provar o entendimento e apresentações musicais. Identifiquei, em seu relato, a dificuldade de definir parâmetros de avaliação, ligada à sua justificativa de aplicar uma prova escrita para validar o conhecimento dos(as) estudantes. Ela relata:

Como a gente tem que fazer o dossiê para manter os alunos que não estão aptos, a gente tem que ter coisas escritas. Não adianta eu dizer assim: - *ah, o aluno não apresentou o trabalho como deveria ter apresentado; o aluno não tocou nas aulas como deveria ter tocado.* Isso não vai resolver nada, porque é a minha palavra contra a palavra deles. Então, eu precisava fazer uma avaliação escrita, e aí eu comecei a fazer uma avaliação onde tivesse especialmente os parâmetros do som.

Durante as minhas observações, foram realizadas duas provas escritas com alunos(as), ambas tratando de parâmetros do som. Os(as) estudantes apresentavam diversas dificuldades durante a realização das provas, necessitando da reexplicação por parte de Paloma, mas percebi que essas avaliações serviam de suporte teórico para a prática musical, tornando-se, para além de uma avaliação, um momento de ensino-aprendizagem. Na minha interpretação, os momentos de avaliação e autoavaliação mediados pela professora tiveram um sentido de expressar valores educativos caros à professora, sendo eles o sentido de responsabilidade e compromisso com as formas de avaliação escolar e, especificamente, para validar a música como uma disciplina igual às outras daquele contexto, enquadrando-a nos moldes avaliativos da escola.

4.2 Sentidos da atuação

Os sentidos da atuação de Paloma foram tornando-se mais claros a mim com o decorrer das observações. Esse processo de compreensão é natural da observação feita sob a lente do modelo de atuação proposto por Jorro (2006), em que os sentidos da atuação representam as dimensões de transformação dos gestos do trabalho de Paloma, numa perspectiva singular e contextual, em gestos profissionais. Neste ponto, discorro sobre as reflexões e ações de Paloma para transformar sua atuação, dando sentido a ela, por meio de conhecimentos adquiridos na interação com o contexto escolar e de forma que as ações e operacionalizações de planejamentos tornem-se cada vez mais eficazes e facilitadoras.

Para organizar a apresentação desses dados, seguirei a classificação utilizada por Jorro (2006) em seu modelo de atuação docente, a saber, o sentido de liberdade de atuação, o sentido de *kairos*, o sentido de alteridade e o sentido do destino do gesto. Por se tratar de um modelo pré-concebido, mas sem moldes definidos, alguns sentidos terão mais relevância na atuação de Paloma do que outros, resultado das reflexões e novas estratégias de atuação destacadas pela professora nas entrevistas.

4.2.1 O sentido de liberdade de atuação

As ações de que compõem o sentido de liberdade de atuação de Paloma são aquelas desenvolvidas durante a sua atuação, percebendo seus desafios diários e flexibilizando suas estratégias de acordo com as informações e reflexões suscitadas na interação com o ambiente escolar e seus agentes. De modo geral, essas ações culminam na ampliação das possibilidades de operacionalização de seu planejamento inicial, para formas e estratégias relatadas por Paloma como mais eficazes e significativas para o engajamento dos(as) estudantes nos conteúdos e práticas na aula de música.

Nas reflexões suscitadas pelas entrevistas, Paloma relata ações de flexibilização do planejamento que levam em conta sua percepção sobre as suas dificuldades de atuação e as estratégias para lidar com elas, o conhecimento sobre o que alunos(as) gostam e a forma de vincular esses gostos às atividades de aula, bem como a tomada

de decisões sobre seu planejamento e as formas de incentivar alunos(as) ao conhecimento e prática musical.

Como forma de lidar com as dificuldades de escuta e atenção de alunos(as) a uma explanação mais teórica, necessária para a revisão dos conteúdos da primeira prova do trimestre, Paloma experienciou o uso de vídeos que tratavam dos parâmetros do som.

Eu trouxe numa aula e essa é a segunda aula que eles estão tendo vídeos, porque eles, eles ficam mais atentos, eles observam mais, né? [...] eu achei que seria mais divertido e mais esclarecedor para eles, ao invés de eu ficar explicando o tempo todo, o que tira a atenção deles, porque eles não conseguem prestar atenção numa coisa só, especialmente quando o professor está explicando assim, eles dispersam muito.

Paloma considera essa estratégia mais eficaz do que a simples explanação, por conta do vídeo ser mais atrativo e dispor de mais recursos para dar exemplos e criar analogias. Utilizar a sala de vídeo para esse momento também pareceu ser mais eficaz, uma vez que não havia estrutura similar à sala de artes, evitando que os(as) estudantes criassem grupos para conversar. Em suas palavras:

Eu pensei em trabalhar os vídeos para que eles pudessem observar, ver os exemplos, porque, no vídeo, ela consegue trazer exemplos mais claros, uma sirene de uma ambulância põe o som, né? Coisas que nós, na sala de aula, não temos todos esses recursos, né?

A percepção de suas dificuldades de atuação, especificamente nos momentos de explicação dos conteúdos teóricos, e a formulação de um modo mais eficaz de engajar alunos(as) nos conteúdos para a primeira avaliação compõem as dimensões de transformação da atuação de Paloma, culminando em ações mais eficazes, nesse caso, a utilização de recursos audiovisuais. Compõe, também, as dimensões de transformação de sua liberdade de atuação, a consideração do conhecimento sobre o que alunos(as) gostam, dando base para a formulação de novas estratégias para dar conta do planejamento. Em uma das primeiras entrevistas, ao falar sobre o que alunos(as) gostam na escola, Paloma diz:

Eles [alunos(as)] sempre me pedem para ir para a sala de vídeo ou para a sala de informática. Então, para ir pra informática, eles querem para jogar, mas digamos que vamos fazer uma atividade na sala de

informática, eles pedem e eles gostam também de ir. Fazer uma coisa diferente, né?

Com o decorrer das aulas, das observações e das reflexões feitas nas entrevistas, Paloma volta a falar de seu planejamento, indicando a concepção de uma nova estratégia de trabalho. Concebida a partir de informações obtidas na interação com alunos, essa estratégia considerou a vontade dos(as) estudantes de utilizar a sala de informática da escola, mas também considerou as reflexões sobre as dificuldades de atuação de Paloma no ambiente da sala de artes e possíveis ações para minimizá-las. Ela diz:

Essa semana eu voltei a dar aula ali com eles, porque vamos começar um projeto de edição de música no computador, porque eles não conseguem sentar para ouvir o colega, então, vão ter que fazer eles mesmos editando, porque daí, quem sabe no ano que vem, eles conseguem tocar aquilo, sabe? [...] Então, agora eu vou trabalhar com edição, que é uma coisa que eles gostam, para ver se eles conseguem criar o gosto por produzir música.

As dimensões de transformação do sentido de liberdade de atuação de Paloma, caracterizadas pela percepção e reflexão sobre suas dificuldades e a consideração do que alunos(as) gostam, possibilitaram a concepção de estratégias mais eficazes para operacionalizar seu planejamento no contexto em que atua. Da mesma forma, a tomada de decisão sobre o andamento de seu planejamento, a reflexão sobre sua prática e a busca por meios mais eficazes de incentivo à participação de alunos(as) na prática musical também fazem parte das dimensões de transformação da atuação de Paloma, dessa vez, expressas em sua estratégia de organização por grupos instrumentais, forma de operacionalização da prática musical em conjunto.

O sentido de liberdade de atuação vinculado à sua estratégia de organização por grupos instrumentais se expressa, primeiramente, na reflexão sobre sua estratégia, relatando os pontos positivos tanto para sua própria atuação, quanto para o aprendizado musical dos(as) estudantes. A professora relata que

Esses grupos, eles, para mim, ajudam muito a trabalhar, porque eu posso olhar para um lugar só para dar as entradas e para mostrar, cantar junto e ajudar eles. Daí me facilita mais. E também para eles se escutarem mais, né? Quando tu te coloca na frente deles e tem que dar as entradas, fazer em grupos é mais fácil, só te volta para um

grupo ou para outro grupo e tu consegue trabalhar olhando no olho, vendo, consegue enxergar eles de frente, né? E eu acho um ponto muito positivo trabalhar assim em grupos separados, né?

Ao mesmo tempo em que elenca os pontos de eficácia de sua estratégia, Paloma reconhece os limites dessa forma de organização para o contexto escolar. Ela relata:

Um ponto negativo é a falta de colocação dos alunos que não estão dentro do grupo instrumental ali. Então, eu não consigo inserir eles. Uma, porque eu não tenho instrumento para eles, né? Outra, porque eles não se inserem, não gostam de se inserir, e, por fim, é complicado trabalhar com grupos, especialmente, se eu tenho que ficar de costas para eles, porque eu não consigo inserir eles naquele momento e fazer eles trabalhar, e também não consigo ficar de olho no que eles estão fazendo quando eu tô tocando com os outros colegas, né? Então, tu tem que estar, os alunos sempre dependendo de ti, sempre precisando da tua entrada, te limita para que tu consiga ter um panorama geral da turma em si, né? Esse é um ponto negativo, assim, que eu vejo. Muito negativo.

Ao reconhecer os pontos de eficácia e os limites de sua estratégia de organização da prática musical, Paloma demonstra uma leitura do contexto em que atua, possibilitando o desenvolvimento de ações que incentivem os(as) estudantes a participarem das práticas musicais em aula.

Nesse dia eu tentei organizar eles iniciando com uma fala de estimulação de responsabilidade, né? Para eles entenderem o que eles estão fazendo ali, porque, muitas vezes, eles são muito perdidos ou eles não têm noção da responsabilidade que eles têm sobre as avaliações, o trabalho, né?

O incentivo de Paloma busca apreender o interesse dos(as) alunos(as) para a participação em aula utilizando-se do senso de responsabilidade para com o conhecimento escolar; essa forma de incentivo está relacionada aos seus critérios de avaliação, elencados em tópico anterior. Embora a utilização dessa forma de incentivo tenha se tornado parte da atuação de Paloma, a professora ainda tem enfrentado a resistência na participação prática de alguns estudantes, conforme relata:

Eu fui separando os grupos para trabalhar e aperfeiçoar a música, porque tava se encaminhando um pouquinho algumas coisas, outras coisas tavam com muita dificuldade. E foi nesse dia, se não me engano, que as meninas ficaram numa mesa separada, Carolina,

Vitória; então, consegui trabalhar com alguns alunos, alguns, não. Então, o ponto positivo é tu conseguir produzir coletivamente, mas o negativo é tu não conseguir atingir todos.

Ainda que sem a ampla participação da turma na atividade de prática em conjunto, Paloma já considera como ponto positivo a produção coletiva da turma. Esse posicionamento indica a tomada de decisão pela continuidade da atividade, mesmo sem a ampla participação, de forma a evitar que a finalização da atividade seja prejudicada.

Considerando a totalidade das dimensões de transformação do sentido de liberdade de atuação de Paloma, pode-se inferir que as ações elencadas pela professora como eficazes foram aquelas suscitadas de suas reflexões sobre sua prática e considerações sobre o contexto em que atua. Esses elementos compõem igualmente as dimensões de transformação nas situações de ajustes na situação, descritas no próximo subtópico, o sentido de *kairos* de Paloma.

4.2.2 O sentido de *kairos*

O sentido de *kairos* é composto por ações oportunas dentro do espaço e tempo da atuação docente. Esse sentido considera os improvisos, as intuições e as intervenções de mudança no decorrer de atividades e ações, visando à transformação para um resultado mais eficaz. O planejamento de Paloma tem especial importância nesse tópico, uma vez que nele encontram-se as diretrizes do que a professora elencou para ensinar aos(as) alunos(as), as estratégias de como fazê-lo e os materiais para realizá-lo. É por meio do planejamento que se tornam possíveis as situações em que, frente à realidade e à interação com estudantes, é necessário rever alguns pontos, improvisando e/ou intervindo na ação.

Na última entrevista com Paloma, quando falávamos sobre sua última aula do trimestre, a professora retomou pontos de seu planejamento desde o início do período das aulas, antes mesmo de eu iniciar minhas observações. A análise retrospectiva de seu planejamento clarificou os pontos de mudança observados, bem como explicitou as ações realizadas pela professora para dar conta da continuidade do que havia sido planejado. Ela diz:

No primeiro trimestre eles trabalharam a classificação dos grupos melódicos, harmônicos e rítmicos, justamente para eles entenderem esse contexto, que a forma que eu trabalho, né? Subdivisão de grupos, para eles poderem também se escutar naquele grupo, porque é muito difícil tu conseguir trabalhar com uma flauta de cada lado da sala, né? Elas não se escutam, elas vão estar em tempos diferentes. E aí, esse contexto de, ahn, classificação, foi trabalhado justamente para que eles pudessem fazer e conseguir montar [os grupos], né?

Percebe-se no relato de Paloma que as atividades planejadas para o primeiro trimestre foram pensadas para iniciar o trabalho de prática musical coletiva no segundo trimestre, dando aos estudantes o suporte necessário, em termos de aprendizagem, para formarem os grupos instrumentais. Entretanto, os apontamentos sobre as dificuldades de operacionalizar seu planejamento foram surgindo no decorrer do trimestre, em um período anterior à coleta de dados e também foram explicitados no relato da professora. Paloma diz:

Então, essa turma, diferente das outras, não conseguiu fazer o trabalho do segundo trimestre sobre essa divisão e classificação. Eles ganharam, eu passei um boné, tinha os papéis dentro e cada um tirou um instrumento, se era melódico, harmônico ou rítmico, e assim se formariam os grupos. Cada grupo ia escolher uma música e ia tocar apenas com o instrumento da sua classificação. Só que com eles não funcionou, porque, ah, as meninas não queriam cantar ou não queriam tocar flauta, aí já se exclui, porque a gente só tem esses elementos na nossa escola, esses instrumentos possíveis, né? Aí o outro grupo do violão era o grupo das meninas que nunca vêm. Aí, por isso que diziam: - *ah, mas eu toquei violão naquela aula!* Bom, mas foi uma aula, participou em construção, ok, né? Então teve esses elementos. Como não funcionou, a gente partiu novamente para a prática instrumental coletiva, porque, no todo, eles conseguem se organizar.

Na primeira entrevista realizada, quando falávamos da primeira aula observada, em que a organização dos grupos instrumentais para a prática em conjunto estava em processo de formação, Paloma demonstrou conhecer os motivos contextuais que a levam às alterações no planejamento. Em seu relato, ela retoma o processo de divisão dos alunos em grupos e os impasses encontrados para a operacionalização da prática em conjunto.

Eles [estudantes] tiveram algumas aulas para fazer, só que, na hora de apresentar, a turma não veio na aula porque choveu. Aí ficou naquela, aí passou, aí deu férias, e aí na volta, até nessa primeira aula eu

conversei com eles: - *vamos substituir* - porque eles não estavam produzindo, porque o grupo dos instrumentos harmônicos, que é o dessas meninas ali, algumas delas estão nesse grupo, elas não vinham nas aulas, né? E as meninas desse grupo sentado, que é o grupo mais fechado da sala – as outras elas conversam, mas elas interagem muito comigo – as outras ficam na delas, ficam lá, conversam entre elas, né? Elas gostam de tocar percussão, mas caíram no grupo da melodia e não funcionou. Elas não queriam se expor cantando e também não queriam tocar flauta, que é o que a gente tem na escola, né? Então, pra tu conseguir fazer essa prática, eles precisavam ter esse comprometimento que não funcionou. Então, ali foi uma troca de planejamento meu.

Conhecer os motivos contextuais que levam às alterações no planejamento parece ter possibilitado à Paloma encontrar uma nova estratégia, caracterizada como uma dimensão de transformação de sua atuação, de modo que a tornasse mais eficaz para aquele contexto escolar. Ao partir para a prática instrumental coletiva, Paloma oportunizou aos estudantes que desenvolvessem a prática musical com um instrumento de livre escolha. Essa decisão foi relatada por ela como a transformação necessária naquele momento para retomar e dar continuidade ao seu planejamento e ao aprendizado musical dos estudantes.

À professora, essa decisão oportunizou conhecer a preferência instrumental de seus alunos. Tal mudança de planejamento pode ter considerado em sua concepção um conhecimento sobre alunos(as) e suas relações com a música que não estava ainda plenamente desenvolvido para Paloma, encontrando nessa transformação a oportunidade para aprofundar seu conhecimento sobre seus estudantes. Essa aproximação com o conhecimento sobre estudantes e sua relação com a música é expressa em nossa última entrevista nas seguintes palavras:

Eles já têm aquele instrumento que é o deles né? A Maquiane é sempre no teclado e ela não deixa ninguém chegar perto do teclado, né? Os meninos também, o Iuri, vai dizer para ele tocar uma percussão, ele caiu no grupo dos melódicos, dos harmônicos. Aí ele não queria. Não queria tocar violão, não queria tocar teclado. Daqui a pouco ele tava no grupo da percussão. Adivinha o que ele tocou no grupo da percussão? Flauta. Aí: - *tá, mas, Iuri, tu é do grupo da percussão.* - *Ah, não, sora, mas quero tocar flauta.* Então, eles já se sentem como se fossem os donos daqueles instrumentos, e eles já conseguem ter essa organização por causa disso: que esse é o meu instrumento, né? E eles se sentem importantes daquela forma dentro do contexto. Então, esses objetivos, eles foram indo junto com a construção, eles foram indo também, se modificando em algumas partes, né?

A modificação no processo de formação dos grupos instrumentais, passando de sorteio para a livre escolha, tornou-se a intervenção eficaz encontrada por Paloma para dar continuidade ao seu planejamento do segundo trimestre. Da mesma forma, outra dificuldade ligada à operacionalização de seu planejamento foi submetida a um processo de transformação, a fim de tornar-se mais eficaz, o improviso de materiais e instrumentos musicais.

Paloma aponta desde a primeira entrevista suas dificuldades relacionadas à falta de ou precariedade dos instrumentos musicais disponíveis na escola. Na quinta entrevista de estimulação de recordação, portanto, no meio do processo de coleta de dados, ela destaca:

Eu acho que a minha principal dificuldade, o que eu mais tive que adaptar foram os instrumentos, né? Para as músicas, porque não tem como trabalhar, a gente vê aluno sentado porque eu não tenho instrumento para dar para eles, os instrumentos que têm na escola são precários, tem um violão ali que não afina, aí os alunos dizem: - *ah, sora, esse violão áa desafinado*. E tá desafinado mesmo, o piano com o transposer estava sempre desafinado, agora, toda vez que eu vejo que tá desafinado, eu afino ele, né? Eu passei a ter o afinador no meu celular, porque era necessidade, né?

As adaptações realizadas pela professora são, na verdade, o desempenho de tarefas adicionais, como afinar instrumentos com seus próprios dispositivos. Em outro momento, mas também conversando sobre as dificuldades advindas da falta de recursos materiais, Paloma indica atribuir a si mesma a responsabilidade por consertar instrumentos e adquirir novas peças:

O meu problema é que na junta do violão, ali, ele gira, só que a parte onde tá presa a corda, ela tá estourada. Quebrou. Então, eu tenho que trocar toda a parte interna para eu poder consertar. E aí o tempo para fazer isso não tive ainda. E nem para comprar a peça. Tem que arrumar mesmo aquele violão.

A partir desses dois apontamentos, Paloma indica tomar para si a responsabilidade por manter afinados e consertar os instrumentos disponibilizados pela escola, inclusive comprando peças que faltam. Por conta do processo das entrevistas e do tempo que tínhamos para realizá-las, não obtive mais informações sobre essa forma de improviso para dar conta do planejamento, entretanto, em

entrevistas anteriores Paloma já havia comentado sobre a burocracia para a compra de materiais com as verbas da escola, o que pode indicar uma possível escolha, levando em consideração o tempo disponível para operacionalizar o planejamento, por responsabilizar-se pela manutenção dos instrumentos da escola.

A forma de lidar com a dificuldade referente à precariedade dos instrumentos musicais disponíveis foi a particularização do problema e a tomada para si da responsabilidade de ajuste. Um pouco diferente foi a adaptação feita por Paloma na utilização da sala de artes da escola, espaço de sua atuação. A sala de aula também foi indicada, em diversos pontos desde a primeira entrevista, como uma dificuldade de atuação, por conta de sua estrutura e as limitações que impõe para realizar a prática musical.

Percebi, ao longo das observações, que a aula de Paloma era dividida pelo momento cívico, em que todos(as) estudantes da escola entoam os hinos nacional e rio-grandense, acontecendo entre o primeiro e o segundo período de segunda-feira pela manhã. Em nossa terceira entrevista perguntei a Paloma a relação do hino com a sua organização de sala de aula:

Às vezes, eles chegam segunda-feira de manhã dormindo, eles sentam, eles não querem fazer nada, eles não tão ligados ainda, como eles dizem: - *ó, se liga, 'fessora'*. Mas é, eu saio um pouco da aula, interrompo minha aula, mas, muitas vezes, eu volto e eles voltam sentando nos instrumentos para fazer as coisas, porque eles sabem que eles vão fazer aquilo. Outras vezes, me atrapalha, porque daí eu já tô, dependendo do trabalho que eu tô fazendo, uma vez eu tive que cancelar uma avaliação, porque o hino, né? Dependendo do trabalho que tô fazendo, ele me atrapalha bastante, pelo fato de ser no segundo período.

A constatação de Paloma foi a de que o hino ora beneficia a aula, separando o momento inicial de orientação com grupos para a posterior retomada da prática em conjunto, ora dificulta a continuidade das atividades. No decorrer do trimestre, observei que Paloma considerou o momento cívico como um divisor de tempos de sua aula, deixando as orientações individualizadas nos grupos para o primeiro momento, anterior ao hino, e a prática instrumental coletiva para o momento posterior ao hino, quando alunos(as) retornavam ao espaço da sala de aula que, diferente do primeiro momento, já estava organizado e com os instrumentos à disposição para a continuidade da prática musical.

Embora durante as entrevistas subsequentes à terceira, em que falamos sobre o hino e a divisão da aula, Paloma não tenha explicitado o que, de fato, foi a adaptação da sala de aula, a divisão ocasionada pelo momento cívico de segunda-feira pela manhã possibilitou a criação de uma rotina de atividades na sala de artes, rotina esta que foi seguida, intencionalmente ou não, por alunos(as) e pela professora. O estabelecimento dessa rotina pareceu ser a adaptação que tornou o tempo de atuação eficaz naquele contexto de aprendizagem, ora com orientações individualizadas, ora com prática musical em conjunto, aproveitando-se dos compromissos cívicos da escola para estabelecer um roteiro para a aula de música.

Em uma análise sobre seu desenvolvimento profissional já nas últimas entrevistas, a professora retoma a sala de aula, indicando tê-la adaptado. Embora não esteja claro de que forma se deu tal adaptação, o estabelecimento do roteiro da aula de música, dividindo os períodos pelo momento cívico, definindo as atividades do primeiro momento e do segundo momento como uma rotina, parece ser uma possível adaptação a que se refere:

Eu acho que, crescendo mesmo como profissional, eu posso ver que eu consegui adaptar minha sala de aula [o tempo de atuação, eu deduzo] para conseguir fazer com que eles produzissem música, né? De alguma forma, eu tentei adaptar e, se deu certo ou não, a gente ainda vai saber com o decorrer, né? Precisa ver pela nossa apresentação de final de ano, mas eu acredito que sim, porque eles cresceram também no instrumento desde o ano passado para cá e também na motivação, porque eles sempre foram assim parados, aí, até tu chegar, olhar para eles e dizer: - *ó, Já, vem tocar cajón*. E ela levantar e ir lá, é sempre um processo.

O processo a que se refere no extrato da entrevista acima, bem como as formas de motivação e incentivo aos estudantes, são elementos do sentido de alteridade da atuação de Paloma, tópico a ser discutido a seguir.

4.2.3 O sentido de alteridade

A atuação docente é permeada por interações entre estudantes, entre professora e estudantes e entre esses dois atores e a escola. Estas relações e, especificamente, as ações para mobilizar essas interações formam o escopo do

sentido de alteridade. Neste tópico apresento a dimensão de transformação na atuação de Paloma no que se refere à afetividade nas relações que permeiam sua atuação no contexto de ensino da música na EMEF. Na primeira entrevista, ao ser perguntada sobre a construção do planejamento a partir de ideias e sugestões dos estudantes, Paloma destacou:

Se tu perceber, eles já me conhecem bem, né? Eles já dizem: - *ô, sora, faz, ô, sora, pode ser, ô, sora, lembra daquilo lá?* Eles já me conhecem, têm esse contato comigo.

O destaque feito por Paloma indica, já nesse primeiro contato com as reflexões sobre seu desenvolvimento profissional, a importância atribuída ao vínculo, às relações professora-aluno(a) e entre os(as) estudantes, para o favorecimento de sua atuação naquele contexto. Quando falávamos sobre as formas de incentivo e motivação, na quarta entrevista, Paloma indica que conhecer bem os alunos, quer seja o que isso venha a significar, poderia fazer a diferença necessária para o incentivo dado ser transformado em participação efetiva em aula. Apesar de caracterizar a si mesma como pouco incentivadora, o exemplo que a professora cita para ilustrar a situação que relatava demonstra que ela conhece os hábitos e jeitos expressos pelos estudantes em sua relação com música.

Eu procuro incentivar. Só que eu, eu acredito que sou pouco incentivadora, porque eu não conheço eles tão bem quanto eu deveria conhecer, por exemplo: - *ah, Iuri, pega aqui a flauta, já vai tocando.* O Iuri lá sentado, não faz nada. Quando chega a vez dele, ele vai errar, porque ele não passou antes, né?

O conhecimento sobre alunos e sua relação com música ganha destaque na fala de Paloma na quinta entrevista, ao ser perguntada sobre pontos positivos de sua atuação para aquela aula. Ao relatar o aprendizado da aluna tecladista para a prática musical, Paloma salienta o conhecimento que já havia adquirido sobre a aluna como fator facilitador do aprendizado. Paloma conta:

E agora, como eu já conhecia ela, eu já tinha algumas dicas, assim: - *ah, aquele da ponta.* Ela tinha que tocar o fá que era o primeiro dos três pretos, então, ela já sabia. Quando eu dizia para ela “piratas”, era a nota que começa Piratas do Caribe, ela sabia que era aquela, né? Então, essas combinações ajudaram muito para ela crescer.

No decorrer das aulas e dessas reflexões, o vínculo afetivo foi tornando-se

ferramenta de transformação na atuação de Paloma pelo fato de auxiliá-la na motivação, incentivo e na melhor forma de interação com estudantes. Na sétima entrevista, a penúltima realizada, abordamos as relações afetivas em nossa conversa. Paloma relatou considerar o vínculo afetivo importante na interação professora-estudantes, utilizando-se da linguagem como forma de expressão dessa afetividade.

Eu levo muito em consideração, porque eu já fico sempre atiçando eles: - *vamo lá, galera, vamo lá! Né?* Então, eu penso que, além de tu ter uma relação boa, entre professor e aluno, tu tem que se tornar uma pessoa que consiga animar eles, colocar ideias boas, né? Ter essa relação.

Paloma prossegue indicando o que foi necessário para estabelecer uma relação de boa convivência, evitando situações indesejadas de conflitos e pouca participação.

E para isso, tu tem que ter uma relação afetiva, porque, se tu disser para ele: - *ah, é isso aí e tal.* E tu tá sempre xingando, sempre colocando o aluno pra baixo, tu não vai conseguir produzir música com aquele aluno. Ele precisa estar sempre animado para aquilo, tem que tar sempre a fim. Quando, no momento em que tu deixar aquela relação ser metralhada por outras coisas, tu vai deixar o aluno não a fim de fazer, porque ele não gosta mais de ti, não gosta mais da tua aula, e ele não quer mais ficar contigo na tua aula, né?

No mesmo momento de reflexão na sétima entrevista, Paloma relata casos de estudantes com indisciplina em diversas aulas e a sua forma de criação de vínculo afetivo com esses(as) estudantes. Indica que o vínculo afetivo nasce do encontro de interesses, musicais ou não musicais, afins entre professora e alunos(as), criando uma linha de diálogo que abre-se para a motivação e o incentivo à participação em aula. Ela relata:

Um dia escutei ela conversando com uma colega, sobre a novela das sete, que tinha começado a novela [...] eu sei que, ahn, tem um professor que trabalha numa escola de música, que é meu colega de faculdade, que toca na banda X [O nome da banda foi omitido por questões de anonimato] e eles lançaram pela primeira vez uma música na novela das sete. E aí ela tava falando da novela, aí eu pensei, é agora, né? Fui lá: - *bah, essa novela, bah, tem um colega meu que trabalha na escola, assim, assim, que tem uma música na novela, tu conhece a banda X? – Ai, sora, eu adoro! Aí, né?, começou.* Aí eu disse para ela: - *Bom, então vamos fazer assim ó, vamos fazer o seguinte, tu aprende a tocar e eu chamo ele para tocar, e ele vem aqui conversar com vocês, aí vocês*

podem perguntar coisas pra ele, como é a carreira, tal e tal. Desde então, meu Deus! Minha melhor amiga, vinha mostrava o celular, a música que ela tinha baixado, nunca mais tive problema com ela.

Paloma conta também de outra forma de afetividade que encontrou para mobilizar seus estudantes para a aula de música: além da linguagem prezando a boa convivência, premiar alunos(as) com bons resultados foi uma forma de afeto indicada pela professora.

E essa avaliação, onde eles ganham o prêmio para quem atingiu, né? Para quem gabaritou, também é uma forma de afetividade com eles, né? - Vamos lá, pessoal, vamos todo mundo atingir, a profe vai dar o prêmio para vocês. Então, é uma forma de trabalhar a afetividade de outra forma, que eles não se dão conta, mas eles estão criando uma relação de vínculo com o professor, né? Acho importante.

Paloma parece ter investido na criação de um vínculo afetivo com cada aluno(a) e, em especial, com aqueles(as) que tinham algum tipo de indisciplina ou não eram participativos(as), trazendo o(a) estudante para mais perto de si e motivando-o(a) a participação em aula. Estabelecer o vínculo e, especialmente, estar ciente de que forma construir essa relação – buscando interesses em comum – é uma dimensão de transformação da atuação de Paloma que trouxe bons resultados, em sua perspectiva. Considerar a afetividade nas relações que permeiam sua atuação docente, levou Paloma a encarar sua dificuldade relacionada ao domínio de turma com outra perspectiva, buscando no contexto e nas relações com estudantes suas formas de agir e interagir. Essa discussão é feita em um próximo tópico, como um gesto profissional. Por ora, abordarei o sentido do destino do gesto, transcendendo as questões de afetividade para as ações de transformação na transposição de conhecimentos e valores educativos.

4.2.4 O sentido do destino do gesto

O sentido do destino do gesto é composto pelas ações de transformação da atuação docente no que se refere a valores educativos que perpassam a relação de ensino-aprendizagem. Nesses valores educativos são consideradas as ações de pensar no outro, entendendo esse outro como um(a) estudante, no sentido pedagógico,

planejando tendo em vista o(s) outro(s) e buscando as formas mais eficazes de engajar o(a) estudante no aprendizado de música.

As ações correspondentes ao sentido do destino do gesto aparecem com mais ênfase nas últimas entrevistas, porém, já na terceira entrevista, o tema ganha destaque. Nesse momento, quando falávamos sobre a organização da aula por meio da estratégia de grupos instrumentais para a prática musical coletiva, Paloma destacou que considera o ouvir um ao outro um importante elemento para a eficácia da música em conjunto. Ela relata:

Eu tenho uma coisa que eu gosto muito, que é o ouvido, né? Eu adoro o ouvido. Então, assim, se eu separar a percussão, eles vão se perder, porque eles precisam um olhar para o outro, um ouvir o outro, né? Essa foi sempre uma das coisas que eu trabalhei em sala de aula, porque eu precisava que eles conseguissem tocar a mesma coisa ao mesmo tempo, né?

Na entrevista seguinte retomamos o tema organização da aula e novamente o elemento ouvir aparece no relato de Paloma. A professora relata que a importância dada ao sentido de ouvir e ao valor educativo que ele carrega vem de sua formação musical em bandas marciais e explicita a importância que esse elemento tem em sua atuação docente, criando um senso de coletivo na prática musical e preocupando-se em criar um ambiente propício ao aprendizado da música, de forma similar ao ambiente em que desenvolveu sua formação musical.

Eu percebo que essa escuta, essa percepção dos alunos é muito importante, e eu fui aluna de banda marcial e eu sei o quanto era importante eu olhar para o lado e ver o que meu colega estava tocando, quando eu me perdia no ritmo eu tinha que voltar, olhar, ouvir e continuar, né? Então, acredito e sempre acreditei que essa parte de, essa metodologia de trabalhar em grupos facilita o trabalho na construção do coletivo, né?

O ouvir um ao outro perpassa a estratégia de organização por grupos instrumentais de Paloma como um valor educativo, sendo relatado, inclusive, como um facilitador na operacionalização da organização da aula. Paloma indica, em nossa quinta entrevista, que operacionalizar o aprendizado da música utilizando grupos instrumentais, em que o ouvir é elemento fundante, tornou-se facilitador no contexto em que atua, trazendo resultados mais eficazes. Paloma diz:

O cajón tá aqui e lá tá o pandeiro, eles não conseguiam, se perdiam, estavam um no oposto do outro. Então, me deu mais facilidade para ensaiar com eles, eles estando perto um do outro, né? O violão também, porque, querendo ou não, com a percussão junto e as flautas, o violão não dá para escutar muito, né? Ele precisa ser plugado para escutar direitinho. E, quando elas tocam juntas, uma do lado da outra, se perdeu, olha para a outra, né? Vê em que nota que tá, o ritmo. Então, é uma coisa que me ajuda muito e colocar o violão junto da percussão me ajuda muito também, porque, quando a percussão se perde, ela pode olhar para o violão e o violão, vice-versa. Então, me ajuda bastante colocar eles a se ouvirem e a crescerem no instrumento, né?

Da mesma forma que o valor educativo de ouvir um outro é encaminhado junto à estratégia de organização por grupos instrumentais e torna-se uma dimensão de transformação, facilitando a operacionalização da prática musical, Paloma indica em nossas entrevistas considerar valores educativos em sua atuação na escola. Na sexta aula observada foi realizada uma autoavaliação e, na aula a que se refere a sétima entrevista, portanto, a aula subsequente, houve uma prova de recuperação optativa, mas que todos(as) estudantes presentes realizaram. Com esse cenário em vista, a sétima entrevista se pautou pela reflexão sobre a avaliação, especificamente sobre os critérios avaliativos. Paloma indicou que, dentre os critérios, havia aqueles que tratavam de questões musicais, o tocar e participar da prática musical coletiva, e questões de convivência e interação na prática musical, como ajudar os(as) colegas. A esses últimos, Paloma parece atribuir um sentido de responsabilidade pelo aprendizado do conjunto da turma a todos(as) aqueles(as) que vivenciam as suas aulas de música. Ao falar do(s) critério(s) da avaliação, Paloma diz:

Para mim, é um critério de participação, né? Só que ele não é assim ó: ganho ponto por participação. Ele é uma prática instrumental, além de vir à aula, tu tem que estar lá tocando, evoluindo no teu instrumento, né? Além de tu tocar, tu tem também que participar, te envolver no trabalho, no processo, ajudar os colegas. Tanto que na minha, nos meus objetivos, nos pareceres que vão ser entregues, agora, neste sábado, eu tenho um deles que diz assim, ahn: “se o aluno proporcionou conhecimentos a si e aos outros”. Aos colegas, né?

Paloma destaca que esse critério de avaliação, um objetivo a ser alcançado pelos(as) estudantes, diz respeito à organização individual de cada aluno(a), visando

e contribuindo para a continuidade da prática musical. Completa seu relato dizendo:

Então, como é um conjunto, eles vão ter que proporcionar conhecimento aos outros, mesmo que eles não compreendam o que eles estão fazendo, mas eles estão.... Foi um momento em que eu avaliei eles.

Paloma parece indicar que considera como um objetivo para alunos(as) a capacidade e tentativa de proporcionar, através do envolvimento e da participação em aula, conhecimento para si e para os(as) colegas. Busquei nas entrevistas referências sobre algum momento em que Paloma explicitava aos(às) estudantes que consideraria esse critério como um objetivo a ser alcançado por eles e elas. Embora não as tenha encontrado em nossas entrevistas, na quarta aula observada, duas semanas antes da autoavaliação, houve um momento de conflito entre alunos que interrompeu a prática musical coletiva. Nessa ocasião, Paloma retomou a atenção do grupo de alunos com uma fala que buscava a responsabilidade dos estudantes no sentido de oportunizar aos(às) colegas uma boa avaliação, sendo essencial a participação de todos(as), o que suscitou a ideia de proporcionar conhecimento a si e aos(às) demais colegas.

O sentido de responsabilidade pelo aprendizado da turma, encaminhado junto à avaliação e autoavaliação realizada por Paloma, é ampliado por ela quando, na sétima entrevista, falamos sobre valores educativos, esclarecendo a maneira como encaminha esse sentido em sua atuação. Para além do sentido de responsabilidade com o aprendizado, proporcionando conhecimento a si e aos outros, Paloma relata considerar valores educativos em sua atuação, sendo eles expressos na chamada aos(às) estudantes por responsabilizarem-se por suas ações, colocando-se, enquanto professora, como alguém que, para além de cobrar responsabilidade, mostra-se responsável. Paloma explica:

Eu trabalho muito com valores educativos, desde que eu entrei ali, principalmente com as outras turmas que, às vezes, tu tem que chamar a atenção e dizer: - *olha, te liga no que tu tá fazendo, né?* E eu penso que sim, eles têm o merecer [Destaque da fala dos alunos: "Eu mereço tal nota porque..."], né? porque o valor educativo não tá só no tu ficar dizendo, dizendo, dizendo, mas tu tá atuando e tu tá mostrando para eles o caminho que eles poderiam trilhar, né?

Paloma indica, no seguimento da reflexão sobre valores educativos, que

decidiu por mobilizar o valor da responsabilidade pela percepção da falta desse valor em sua interação com estudantes. Ela diz:

Eu trabalho muito com os valores educativos já, sempre coloco responsabilidades em cima dele, né? - bah, tu vai fazer isso mesmo tu tem certeza? Ou: - tu não vai tocar? Como assim? Mas, se tu não tocar, a gente não vai conseguir produzir. Né? Então, eu acho importante, colocar neles esses valores, porque eu vejo que muitos deles, eles são perdidos em questão de valores. Eles não têm essa conotação em casa. Os próprios pais têm uma outra forma de lidar com eles, então, é muito importante trabalhar. Eu costumo trabalhar bastante isso.

Reivindicar em seus critérios de avaliação o sentido da responsabilidade como um objetivo a ser alcançado pelos(as) estudantes pode ser visto como uma dimensão de transformação na atuação de Paloma que torna sua atuação mais eficaz, demonstrando uma preocupação com o aprendizado e fortalecimento da responsabilidade de seus(suas) alunos(as). Sob essa mesma perspectiva, o preocupar-se com o outro – estudante, percebi nas observações e reflexões das entrevistas uma estratégia de atuação elencada pela professora como facilitadora de sua atuação.

A estratégia elencada por Paloma foi o desenvolvimento de macetes e conceitos criados na interação com estudantes no contexto de atuação. Esse apontamento aparece em nossa quinta entrevista, quando falávamos sobre os pontos positivos da atuação de Paloma. A aula a que se refere a quinta entrevista é caracterizada pela inclusão da aluna tecladista à prática musical, uma vez que os demais grupos já se encontravam mais cientes de suas partes na base rítmica da música. Paloma diz:

Eu penso que a forma que o professor explica é um dos pontos mais importantes para o aprendizado do aluno, né? Então, ali, na hora em que eu fui explicar para a aluna [que tocava o teclado], o fato de eu já conhecer ela, mais exclusivamente, o fato de eu ser da área do piano, me ajudou muito a trabalhar com ela. Porque, quando eu trabalho com os alunos particulares, eu tenho alguns macetes que eu uso para que eles recordem o que eles têm que fazer, né? Assim, com ela também.

Constatei na reflexão de Paloma que a utilização de macetes e conceitos como uma estratégia de atuação facilitadora faz parte de sua perspectiva sobre a função docente, caracterizada pelo pensar em formas mais acessíveis de transpor o conhecimento musical para os sujeitos que ensina. Paloma elenca algumas atribuições

suas como professora de música que ilustram sua perspectiva; essas funções podem ser divididas em ações conjuntas e ações facilitadoras.

As ações conjuntas dizem respeito à interação direta da professora com os(as) alunos(as) no momento da prática musical, em que ela toca ou canta junto aos(às) estudantes, caracterizada por Paloma da seguinte maneira:

Tu tem que tocar junto no violão, tu tem que manter o ritmo, tu tem que olhar para ele, ele tem que ver o teu olhar olhando para ele e pensando: - *Bah, ela tá me ajudando, ela tá me incentivando para que eu consiga tocar.* Né? E isso na percussão é muito importante também, tu olhar, vê que teu aluno perdeu o ritmo, vai lá dá uma mãozinha, canta junto, aí eles voltam, né? Então, para ajudar a manter, eles precisam ter uma segurança, que o professor dê segurança para eles.

As ações facilitadoras dizem respeito aos macetes, analogias e conceitos cujo papel é o de criar uma conexão professora-alunos(as), visando ao aprendizado. São caracterizadas da seguinte forma:

Eu acho positivo tu poder ajudar o aluno, tu conseguir com alguns, alguns macetezinhos, algumas ideias que tu coloca para eles, eles conseguem ter uma comunicação, uma conexão contigo e conseguir, no meio da música, mesmo se perdendo, voltar e fazer a música acontecer, né? Tu vê que eles nunca tocaram a música sozinhos inteira, a percussão e o violão, mas, quando eles vão tocar com o grande grupo, eles tocam, daquele jeito deles, mas eles tocam. Então, é muito importante ter essa conexão assim.

As ações elencadas por Paloma instrumentalizam sua perspectiva de pensar no(a) estudante e no seu acesso ao conhecimento musical. Da mesma forma que o valor ao ouvir e a responsabilidade com o aprendizado e sobre as próprias ações, Paloma parece indicar como uma dimensão de transformação de sua atuação, dessa vez mais exclusivamente sobre a sua forma de interação com seus(suas) alunos(as), as ações conjuntas e as ações facilitadoras que exerce visando à eficácia de sua atuação.

As dimensões de transformação da atuação de Paloma, e me refiro aqui às dimensões dos quatro sentidos de atuação, em seu conjunto, caracterizam a transformação dos gestos do trabalho em gestos profissionais, tópico a ser tratado a seguir.

4.3 Os gestos profissionais

A busca por indícios de desenvolvimento profissional na atuação docente de Paloma, professora de música iniciante na RME, partiu da apresentação de seus gestos do trabalho ou ofício. A esses gestos, são atribuídas as características específicas que me permitiram identificar os parâmetros de estruturação da atividade que Paloma exerce. A seguir, apresentarei os sentidos da atuação de Paloma, caracterizados pelas ações de transformação dos gestos do trabalho para uma perspectiva contextual e particularizada, modificando e repensando suas ações e planejamentos na busca de seu desenvolvimento profissional.

Neste tópico, apresento os gestos profissionais de Paloma, aqueles que englobam e transcendem os gestos do trabalho e são mobilizados visando ao êxito na ação, pois foram transformados e singularizados pelos sentidos antes apresentados (JORRO, 2006, p.10). Os gestos profissionais, nessa perspectiva, caracterizam as ações já modificadas e elencadas por Paloma como eficazes e necessárias para o ensino de música no contexto em que atua, representando a operacionalização de seu desenvolvimento profissional e tornando-se elementos de sua atuação docente.

Na última entrevista realizada, em que foram retomados pontos de diversas aulas a fim de construir um discurso analítico mais geral, englobando o tempo do trimestre todo, perguntei a Paloma o que ela apontaria como relevante para seu desenvolvimento profissional de forma geral. Ela diz: “Eu acho que a combinação do estar na escola, né?, com o ser professora de música, né? Eu não, no ano passado, eu não tinha essa relação tão centrada em mim”. A combinação de vivenciar o contexto da EMEF, ambientar-se com suas rotinas e modos de funcionamento, mas também a experiência na atuação como docente de música naquele espaço, foram elencadas por Paloma como fundamentos do seu desenvolvimento profissional. Paloma indica que considerar esses fundamentos foi possível devido a uma relação centrada em si mesma, ou seja, a reflexão sobre sua atuação e as ações de modificação e transformação de impasses e dificuldades encontradas.

Nos gestos profissionais estão os extratos da profissionalidade de Paloma que consideram sua vivência no contexto e sua experiência docente para operacionalizar seu desenvolvimento profissional. Os gestos profissionais são quatro: gesto de lingua-

gem, gesto de encenação do conhecimento, gesto de ajuste na ação e gesto ético. São apresentados nessa mesma ordem.

4.3.1 Gesto de linguagem

O gesto de linguagem tem em seu escopo as ações enunciativas de Paloma na interação com estudantes na atuação docente. Essas ações enunciativas são gestos profissionais de Paloma que se formaram por meio do enfrentamento de impasses e dificuldades encontradas no contexto de atuação, mas que foram submetidas ao processo de análise e reflexão, buscando ações que as modificassem, os sentidos de atuação. Paloma elenca nas entrevistas três gestos profissionais relacionados ao gesto da linguagem: o desenvolvimento de uma linguagem musical específica do contexto, as suas falas incentivadoras e motivadoras dirigidas aos(às) estudantes e suas reflexões, visando a ações futuras, no que tange a mediação de conflitos.

O desenvolvimento de uma linguagem musical específica do contexto é o gesto profissional a que Paloma atribui a maior relevância em nossas entrevistas. Sua construção, enquanto gesto profissional, se dá a partir da dificuldade em operacionalizar seu planejamento de modo com que todos(as), ou a maior parte dos(as), estudantes participassem da aula, principalmente por meio dos grupos instrumentais. A fala de Paloma em nossa terceira entrevista ilustra a dificuldade que fundamentou a construção desse gesto profissional:

Todos eles [alunos(as)] são iniciantes, eles não vêm de um processo desde a educação infantil como a gente gostaria que viesse, eles estão ali pela primeira vez tendo aula de música, eles não têm ainda a noção rítmica de entradas e paradas, e como eles têm que fazer, ainda se perdem, troca o ritmo, aí tu tem que tar ali mantendo o ritmo junto, cantando o ritmo, mas cantando a melodia também, aí cantando a parte do violão também, né? Então, para tu conseguir formar e juntar todos eles, tu tem que tar dando apoio o tempo todo para cada um dos grupos, né? Que é o meu maior desafio com eles, inclusive enquanto professora de sala de aula.

O desafio a que Paloma se refere em nossa terceira entrevista foi observado por mim na quarta aula, em que a continuidade da prática musical se deu com o início do trabalho com o grupo dos violões. Nesse momento, todos os grupos de

instrumentos já haviam recebido suas orientações e, portanto, estavam exercitando e fixando os ritmos. Paloma percorria a sala grupo após grupo, orientando os(as) estudantes, tocando e cantando junto. Sua postura enunciativa parecia interligar os grupos, fazendo com que o aprendizado daquela música ocorresse de forma unificada. Na entrevista sobre a quarta aula observada, retomamos a questão da estratégia de organização por grupos instrumentais. Na ocasião, perguntei a Paloma sobre sua percepção de algum desenvolvimento em sua atuação no que diz respeito a essa estratégia. Paloma relata:

[...] Eu comecei a entender que quando eu falo: - *ah, desce, sobe, sobe, desce*. Né? Eu tô ajudando ele a pensar, tô fazendo ele pensar sobre o movimento que ele tá fazendo, porque, até então, tem aluno que sobe e desce, sobe e desce, né? E ele vai pensar e produzir o ritmo, e daí eu já tô dando cadência, né? (*Canta: "desce, sobe, sobe, desce"*) A ideia é essa, fixar ele no ouvido e na mão, para que ele saia com fluência, acelera muito o processo, porque eu já fiz a experiência de fazer de um jeito e do outro. E, depois que eu comecei a fazer com essa outra forma de... essa outra metodologia de ensino, eu acelerei muito o processo e deixei meu aluno mais confiante e mais concentrado naquilo. Ele aprendeu com muito mais facilidade.

O relato acima explicita o início da compreensão de Paloma acerca de seu gesto profissional, percebendo as diferenças no aprendizado de seus(suas) alunos(as) quando se utiliza de uma postura enunciativa, cantando o ritmo e mantendo o andamento da música. Esse gesto profissional, validado na interação com o contexto de atuação, continuou a ser utilizado por Paloma nos ensaios subsequentes ao da quarta aula. Adquiriu novas formas enunciativas, de acordo com o grupo instrumental a que se referia, e se manteve presente até a última observação, quando a orientação necessitava ser dada ao conjunto dos grupos instrumentais.

Em nossa quinta entrevista, Paloma descreve essa ação como uma ação facilitadora de sua atuação na EMEF, referido anteriormente nesta pesquisa como um sentido de sua atuação, a saber, a utilização de algum macete ou alguma forma de comunicação e conexão professora-grupo instrumental no momento de ensaio dos grupos. Em suas palavras:

[...] eu acho positivo tu poder ajudar o aluno, tu conseguir com alguns, alguns macetezinhos, algumas ideias que tu coloca para eles, eles conseguem ter uma comunicação, uma conexão contigo e conseguir, no meio da música, mesmo se perdendo, voltar e fazer a

música acontecer, né? Tu vê que eles nunca tocaram a música sozinhos inteira, a percussão e o violão, mas, quando eles vão tocar com o grande grupo, eles tocam, daquele jeito deles, mas eles tocam. Então, é muito importante ter essa conexão assim.

O sentido de atuação referido por Paloma como uma conexão comunicativa entre professora-grupos instrumentais pode ser considerado a dimensão de transformação necessária para a formulação de seu gesto profissional. Paloma buscou alternativas de transformação do contexto em que atua, as experienciou e nessa experimentação observou bons resultados. A utilização de uma linguagem musical específica torna-se um elemento de sua atuação, necessário e facilitador para o contexto. Falamos sobre esse elemento em nossa última entrevista; nesse dia, me chamou atenção, de maneira positiva, a utilização pela professora dos estudos que utilizo para buscar indícios de desenvolvimento profissional em sua atuação. Em meu questionamento sobre que elementos ela consideraria importantes em sua atuação estando no final do trimestre, Paloma destaca o desenvolvimento da linguagem musical:

Os elementos, o que a gente utiliza como, ahn, elementar para a música, né? Principalmente linguagem, que eu acho que a linguagem da música, ela é totalmente diferente. Tu usa uma língua diferente com eles, né? Tu diz para eles: - *tum, pá, pá, tum*. Eles entendem o que tu quer dizer, né? Então, essa é uma forma diferente de lidar, né? Uma escrita musical já é uma forma diferente de lidar, então, tu trabalha com elementos diferentes, eles estão embutidos nos elementos que a Jorro, ela utiliza e cita, como elementos de, que usamos no nosso trabalho. Eu acho que a gente poderia, de repente, adicionar elementos dentro daqueles, né?, que são importantes.

Em sua resposta, Paloma reconhece a linguagem como um importante elemento de sua prática e destaca a singularidade desse elemento em sua atuação enquanto professora de música. Ao final da entrevista, reservei um espaço para mais comentários, para algum registro que Paloma gostaria de deixar. Mais uma vez, Paloma trouxe à entrevista a singularidade que caracteriza seu gesto profissional ligado à linguagem e sua postura enunciativa como professora de música. Ela diz:

Eu queria colocar que é importante, dentro do pensamento da autora que tu tá procurando, né?, que tu tá se baseando... eu acho que é importante a gente colocar a linguagem musical dentro da linguagem que ela traz, né? Então, ela é totalmente diferente e ela é uma linguagem que é tu e teu aluno que entendem. Lembra que tu

comentou da avaliação deles? Ninguém vai entender, mas eu entendo, né? Então, é bem isso aí! Bah, tu vai dizer: - *tum, pá, tum*. E teu aluno vai lá e vai fazer, mas, se vier um outro aluno, ele vai ficar olhando, não vai entender o quê que tão falando, o que tá sendo falado ou então tu vai trabalhar um ritmo no violão, se é um aluno que já tá há mais tempo contigo, tu vai dizer: - *desce, sobe, sobe, desce*. O aluno vai lá e vai fazer. Aí o aluno é novo: - *bah, mas o quê que significa isso?* Como é que funciona né? Então, esse jogo, essa linguagem musical é muito importante, é um elemento importante para nós, porque isso mostra, isso qualifica a nossa área, né? Diferente das outras, porque todas as áreas trabalham através da linguagem escrita ou da linguagem coloquial que a gente usa e a música, não. A música trabalha uma linguagem diferente, através do gesto, através do som, que a gente produz o som para que o aluno entenda que eles têm que tocar, né? As sonoridades diferentes já classificam um pouco o instrumento, é legal. Eu acho que ali a gente tem o ganho, o grande ganho da nossa área é a linguagem diferenciada que a gente tem, diferente das outras.

Paloma diferencia a linguagem usada em outras disciplinas escolares em relação à sua postura enunciativa, sendo a sua postura vista como abrangente e essencial, pois exerce um papel de continuidade e manutenção da prática musical em conjunto. Caracteriza esse gesto profissional como sendo expresso por meio de gestos, sons e cantos rítmicos, elencando-o como ganho da área da música, pela singularidade de seus significados.

Da mesma forma que o estabelecimento de uma linguagem musical específica como um gesto profissional, Paloma demonstrou, ao longo de nossas entrevistas e de minhas observações, que suas falas incentivadoras e as formas de motivar os(as) alunos(as) a participarem da aula também indicam um gesto profissional como elemento de sua atuação. O caminho de construção desse gesto profissional durante o trimestre observado inicia em nossa segunda entrevista, momento inicial do aprendizado da música Hallelujah por meio da estratégia de organização por grupos instrumentais. Falávamos sobre sua percepção do início do trabalho prático-musical e da formação dos grupos instrumentais, da colocação dos(as) estudantes na atividade que se iniciava. Paloma relata:

Esse ano eles estão assim jogados, porque, para eles, C30 [9ºano], todo mundo passa. Então, eu tenho uma dificuldade de trabalhar com isso, porque eu nunca tive alunos desmotivados para tocar, porque sempre, onde eu trabalhei antes, eu tinha alunos que queriam aprender a tocar, mesmo dentro da escola, nem que seja um chocalho, mas todos queriam participar. Eles, eu tenho que chamar, o tempo todo eu tenho que chamar: - *vem aqui, vem fazer, vem assim, faz*

assim, pega isso, ah, tu não quer tocar isso? Toca aquilo. Né? O tempo todo é uma aula motivadora.

Identifico no relato de Paloma o momento de percepção da necessidade de intervir de forma incentivadora e motivadora, fazendo com que os(as) alunos(as) participem de suas aulas de forma ativa, tocando e se desenvolvendo musicalmente nos grupos instrumentais. Na quarta observação, referente à aula em que todos os grupos instrumentais já estavam formados e com orientação dada, percebi que Paloma via a necessidade de incentivar os(as) estudantes a ensaiarem com autonomia, lhe permitindo um revezamento de sua orientação nos grupos. Também houve a necessidade de motivar alguns(mas) estudantes que não estão inseridos(as) na atividade. Na entrevista em que dialogamos sobre essa aula, Paloma afirma:

Eu procuro incentivar. Só que eu, eu acredito que sou pouco incentivadora, porque eu não conheço eles tão bem quanto eu deveria conhecer [...] quando uma das meninas do violão para de tocar, tu senta do lado, tu vai motivando: - *ah, vem aí, vamos fazer.* Mas eu ainda não consigo uma motivação tão grande a ponto de atingir meu objetivo. Eu motivo, mas ainda eu não atinjo meu objetivo. Essa é uma grande dificuldade. Eu precisava ter uma, ou conhecer eles melhor, ou ter uma forma de motivação mais aprofundada, que fizesse eles levantarem naquela hora e dizer sim, eu vou fazer.

Paloma expressa nesse relato a necessidade de transformar sua atuação e já sinaliza a forma com que essa transformação vai se dar, através do conhecimento sobre seus(suas) alunos(as). No decorrer das entrevistas, percebi que essa transformação estava vinculada a dois sentidos da sua atuação. O primeiro foi elencado no sentido de liberdade de atuação, por meio de falas incentivadoras e chamadas à responsabilidade ao conhecimento escolar, enquanto o segundo está vinculado ao sentido de alteridade, através da motivação e estabelecimento do vínculo afetivo. Ambos os sentidos de atuação transformaram a forma com que Paloma interage com seus(suas) estudantes, no primeiro caso, incentivando aqueles(as) alunos(as) que participam na maior parte das aulas e, no segundo caso, estabelecendo um vínculo afetivo que exerce um papel motivacional, incluindo o(a) estudante nas aulas, seja de forma prática ou buscando alguma relação de interesse com a música na escola.

Os sentidos supracitados, que explicitam a dimensão de transformação da

atuação de Paloma com o objetivo de alcançar uma forma de incentivo e motivação aos seus(suas) alunos(as), podem ser considerados como a ação reflexiva que fundamentou a necessidade dessas falas de incentivo como um gesto profissional ligado à linguagem, tornando-se elemento necessário da atuação docente no contexto da EMEF. Embora em nossas últimas entrevistas Paloma não tenha explicitado esse elemento em suas respostas, considero suas palavras ao observar a interação musical de seus(suas) estudantes na última aula do trimestre, em um momento em que alunos e alunas tocavam de forma autônoma a música Hallelujah, como a validação desse elemento pelo contexto em que a professora atua.

[Vídeo rodando, exibindo alunos(as) ensaiando] Aqui o Iuri ensaiando Pokemon [...] Uma coisa que me deixa bem feliz, porque tu vê que eles conseguem, através daquele pouco que eles conseguiram na primeira aula, transpor aquele conhecimento e criar novas opções, né?, para eles, para tocar o que eles querem, o que eles curtem, mesmo que eu não esteja no lado deles o tempo todo, né? Sabe o que eu acho legal neles? Que eles se divertem fazendo. E eles, agora, não tão mais tão dependentes assim. E isso é uma construção. Fico pensando que, se tivesse tido desde o início, talvez, agora, já estaria muito bem, sabe? Muda tudo. Organização muda tudo. E é o que a gente precisa, né?, porque já é uma bagunça, se essa bagunça não organizar, não dá. Já está quase bom isso aí [Risos].

A transformação na forma de interação professora-estudantes foi parte essencial do gesto profissional ligado às falas de incentivo e motivação. De forma similar em sua essência, as reflexões acerca de seu papel nas situações de conflito vivenciadas em sala de aula também despertaram em Paloma um sentido de transformação. Embora durante a coleta de dados da pesquisa eu não tenha identificado nenhuma ação diferente ou alternativa frente aos conflitos, além das já relatadas e expostas, o estabelecimento do vínculo afetivo, ponto tratado como sentido de alteridade, demonstrou ser o caminho trilhado por Paloma para evitá-los, criando um ambiente que não estaria aberto para situações conflituosas.

Em nossa última entrevista, no momento em que perguntei como Paloma se observava nos vídeos de estimulação de recordação e o que pensava enquanto se enxergava em atuação, a reflexão sobre seu papel frente aos conflitos veio à tona. Paloma relata:

Eu nunca tinha me visto nos vídeos, né? Mas, ahn, eu percebi coisas

que eu não percebia antes, né? Por exemplo, essa situação de deixar aluno de lado ou, então, tu não conseguir mediar, quando tu tinha que mediar, né? Esses conflitos aí, tu fica: - *ahn, o quê que eu digo agora?* [Risos.] Né? É difícil. Aconteceu várias vezes nos vídeos, né? Não vou me meter, por que, né? Vai sobrar para mim. E, às vezes, eles já estão tanto tempo juntos que parece relação de irmãos, né? E relação de irmãos e marido e mulher, tu não 'mete a colher', né? Porque é bem, é o que eu penso também. Só que me vendo atuando, às vezes, eu olho assim: - *bah, eu podia ter feito de outra forma essa atividade que eles iam compreender também.* Então, eu consigo olhar e ter uma ideia mais à frente também, metodologicamente, repensar, reconstruir, replanejar, né? Assistindo também o jeito que eles se colocam na turma, eu comecei a colocar eles de outra forma. Às vezes. Olhei: - *bah, não ficou legal isso aqui.* Não tão participando aqui, não tão fazendo ali. Né? Então, isso tudo de se ver ajuda a gente a repensar e a colocar de outras formas as ideias que tu poderia tar colocando, né? Apesar de não ser muito legal a gente ser enxergada dando aula.

Paloma relata ter desenvolvido parte de sua percepção sobre a atuação e o contexto por meio dos vídeos de estimulação de recordação, apontando como desenvolvimento de sua percepção a capacidade de mediar conflitos e incentivar alunos(as) a participarem da aula. Descreve sua forma de lidar com conflitos, até esse dado momento, de maneira mais crítica, reconhecendo sua capacidade de mediação nesses momentos. Além disso, relata que os vídeos de estimulação permitiram-lhe observar os(as) estudantes sob outra perspectiva, propiciando alterações no contexto de sala de aula, tanto em relação a conflitos quanto na operacionalização de seu planejamento.

Não é possível indicar o desenvolvimento e a validação de um gesto profissional referente às formas de lidar com os conflitos que dificultam a atuação de Paloma no contexto da EMEF, muito embora o caminho e a reflexão feitos por ela na busca desse gesto profissional já a coloquem mais perto dessa descoberta.

4.3.2 Gesto de encenação do conhecimento

O gesto de encenação do conhecimento engloba, de maneira geral, as estratégias utilizadas por Paloma na transposição de seus conhecimentos aos(as) estudantes. De maneira mais específica, esse gesto está relacionado aos modos de engajar alunos(as) nos conteúdos desenvolvidos durante o trimestre por meio de

demonstrações, utilizações de diferentes recursos, exemplos, manipulação de conceitos e outras formas de transposição dos conteúdos escolares. Durante o processo de coleta de dados, as estratégias de ensino utilizadas por Paloma foram, por vezes, repensadas e desenvolvidas de acordo com as informações que a professora obtinha em seu contexto de atuação. Ao final do processo de coleta de dados, Paloma indica dois gestos profissionais ligados à encenação do conhecimento, a saber, a reflexão sobre as estratégias de ensino e o conhecimento sobre alunos(as) em relação ao gosto musical e relações com música.

O processo de construção do gesto profissional ligado à reflexão sobre as estratégias de ensino de Paloma parte das dificuldades encontradas no contexto da EMEF, no que se refere à estrutura da sala de aula em que Paloma atua e às consequências dessa estrutura na participação e concentração dos(as) alunos(as) durante a aula de música. Explicitada em seus gestos do trabalho, resgato a fala de Paloma, em nossa primeira entrevista, sobre a sala em que desenvolve seu trabalho:

Eu, na verdade, eu não gosto muito dessa sala de aula, para começar a história. Porque, se tu for perceber, por exemplo, ali, a gente tem um grupo de cinco meninas e um menino. Seis pessoas no mesmo lugar que tão sentadas conversando sobre o final de semana. Segunda-feira, sete da manhã, é o que essa turma faz. E aí, essa movimentação, ela me atrapalha, porque eu preferia ter uma sala onde eu não tivesse classes, e também não classe tão grandes.

Para Paloma, a estrutura, tal como foi relatada por ela, oportuniza distração aos(as) estudantes em momentos de explicações e orientações, conforme a sequência de seu relato:

Eles não conseguem me olhar porque eles tão com outra coisa no momento para fazer, outra coisa na mente, outra coisa para colocar para os colegas e tal. Então, essa movimentação, essa conversa não rola, às vezes, eu tenho que ir até o grupo e dizer para eles assim: - *olha só, pessoal, começou a aula, vamos lá, vamos fazer*. Então, a movimentação, em si, ela acontece, mas ela acontece sempre dentro daquela realidade da sala. Não é uma realidade que, para mim, é uma realidade tranquila.

Paloma apontou as dificuldades relacionadas à sala de aula e à atenção e concentração dos(as) alunos(as) em nossas primeiras entrevistas, quando seu trabalho estava mais centrado em orientações e explicações de conteúdos necessários

para a prática musical coletiva, atividade de culminância no trimestre observado. Durante as entrevistas subsequentes, percebi que Paloma estava desenvolvendo uma reflexão acerca de suas estratégias de ensino, considerando seus apontamentos de dificuldades, na tentativa de estabelecer novos modos de transpor o conhecimento que se fizessem mais eficazes no contexto da EMEF. O cerne de sua reflexão foi conhecer e considerar o que seus(suas) alunos(as) gostam na escola, em termos de espaços e ambientes. Essas reflexões sobre suas estratégias foram apontadas como um sentido de liberdade de atuação de Paloma, caracterizando a mudança necessária para a transformação de sua atuação docente.

No sentido de liberdade de atuação encontram-se as ações de Paloma para transformar sua atuação, utilizando-se de recursos audiovisuais e da sala de vídeo para dar conta do conhecimento musical mais teórico sobre os parâmetros do som. Na segunda entrevista, que discute a observação da segunda aula, Paloma fala sobre essa nova estratégia:

Eu, na verdade, eu comecei a trazer vídeo lá por junho. Eu trouxe numa aula e essa é a segunda aula que eles estão tendo vídeos, porque eles ficam mais atentos, eles observam mais, né? [...] Eu pensei em trabalhar os vídeos para que eles pudessem observar, ver os exemplos, porque no vídeo ela consegue trazer exemplos mais claros, uma sirene de uma ambulância põe o som, né? Coisas que nós, na sala de aula, não temos todos esses recursos, né? [...] Os vídeos, eles faziam um resumo de tudo que foi trabalhado para englobar tudo.

A utilização dos vídeos como forma de transpor o conhecimento musical mais teórico sobre os parâmetros do som demonstra um sentido da atuação de Paloma, procurando formas mais eficazes de engajar seus(suas) alunos(as) nos conteúdos que compõem seu planejamento. Da mesma forma, a utilização da sala de informática para composições, treinamento auditivo e edição de partituras também foi elencada como um sentido de liberdade de atuação da professora, visando, inclusive, a uma nova alternativa de ambiente para as aulas de música. Retomo a fala de Paloma sobre a utilização da sala de informática:

Sempre é muito limitado [os recursos disponíveis] e eu queria mesmo trazer uma coisa diferente e eles sempre me pedem para ir para a sala de vídeo ou para a sala de informática. Então, para ir pra informática, eles querem para jogar, mas, digamos que vamos fazer uma atividade na sala de informática, eles pedem e eles gostam

também de ir. Fazer uma coisa diferente, né?

As reflexões sobre as estratégias de ensino no decorrer do trimestre, destacadas como um sentido da atuação de Paloma, tornam-se elementos de sua atuação, um gesto profissional, no momento em que Paloma as reconhece como necessárias e experiencia os novos modos de engajar seus(suas) estudantes nos conteúdos de seu planejamento. A validação desse gesto profissional acontece na flexibilização, por parte de Paloma, da operacionalização de seu planejamento, considerando essas novas estratégias de transposição. Essas novas estratégias acabaram por oferecer referências do trabalho a ser desenvolvido por Paloma no trimestre subsequente ao observado por mim, utilizando a sala de informática como um local para aprender música, como relata em nossa última entrevista:

[...] a gente já fez uma parte muito legal até agora, audições, principalmente, de possibilidades sonoras, efeitos sonoros que eu levei. Eu levei uns mil e seiscentos efeitos sonoros, eles escutaram, se divertiram brincando com os efeitos, sabe? [...] aí o meu planejamento do terceiro trimestre tá todo voltado para edição de música [...]

A partir do gesto profissional ligado às reflexões sobre as estratégias de ensino, Paloma planejou o próximo trimestre de aulas de música. Embora haja um indício de desenvolvimento profissional de Paloma ao tornar a reflexão sobre estratégias um elemento de sua atuação, cabe incluir nesse ponto um destaque feito pela professora sobre sua nova estratégia para engajar seus(suas) estudantes. Paloma destacou que, apesar de ter encontrado uma nova estratégia que dá conta do interesse dos(as) estudantes, de suas críticas à estrutura da sala de aula e de utilizar diferentes recursos, há uma nova dificuldade surgindo para a efetivação de sua nova estratégia. Apesar de não comprometer o desenvolvimento do gesto profissional, essa nova dificuldade limita suas possibilidades de operacionalização do planejamento na sala de informática. Em nossa última entrevista, Paloma destaca:

Agora, trabalhando com edição de áudio, faz um mês que mandamos um pedido para Procempa [Companhia de Processamento de Dados do município de Porto Alegre] para vir ali, porque tem que baixar o editor, e aí precisava de uma senha de administrador. Adivinha se eles já vieram? Agora vai ser final do mês, semana que vem, daí eu vou ter um mês para terminar o trabalho. Isso aí complica muito, por que que a escola não pode ter a senha, né? Do administrador, pelo menos o estagiário de informática, ou fornece senha, vem ali e troca, não, mas

é todo um processo, sabe? Para tu conseguir fazer uma coisa decente para os alunos. Complicado. Muito complicado.

Paloma demonstra em seu relato o descontentamento com os processos de comunicação entre os setores que atendem a Secretaria de Educação, indicando tais processos como burocráticos. Embora essa nova dificuldade não esteja diretamente ligada à sua atuação e às formas de se desenvolver profissionalmente, está sendo considerada por Paloma como um novo impasse. Porém, acredito já haver uma alternativa para esse novo impasse, que é o exercício de seu gesto profissional relacionado às reflexões sobre suas estratégias, sendo esse um caminho para dar conta também dos processos externos à sua atuação.

O segundo gesto profissional de Paloma classificado como um gesto de encenação do conhecimento diz respeito ao conhecimento sobre alunos(as) em relação ao gosto musical e às relações com música. Esse gesto também está ligado a uma estratégia de ensino, mas se encontra desvinculado do anterior, no plano teórico, pelo fato de corresponder à estratégia de organização por grupos instrumentais, forma de operacionalização da atividade de culminância no trimestre observado, a prática musical coletiva. A construção desse gesto profissional inicia no processo de operacionalização da estratégia de organização por grupos instrumentais, nas primeiras aulas observadas e no final do trimestre que antecedeu a coleta de dados. Na última entrevista, conversamos sobre o planejamento das aulas e os objetivos de aprendizagem que Paloma havia elencado. Na ocasião, Paloma fez um resgate do que havia planejado para o primeiro e segundo trimestre, destacando as alterações feitas. Ela diz:

No primeiro trimestre eles trabalharam a classificação dos grupos melódicos, harmônicos e rítmicos, justamente para eles entenderem esse contexto [grupos instrumentais], que a forma que eu trabalho, né? Subdivisão de grupos, para eles poderem também se escutar naquele grupo [...] E aí, esse contexto de, ahn, classificação foi trabalhado justamente para que eles pudessem fazer e conseguir montar [os grupos], né? Então, essa turma, diferente das outras, não conseguiu fazer o trabalho do segundo trimestre sobre essa divisão e classificação. Eles ganharam, eu passei um boné, tinha os papéis dentro e cada um tirou um instrumento, se era melódico, harmônico ou rítmico, e assim se formariam os grupos. Cada grupo ia escolher uma música e ia tocar apenas com o instrumento da sua classificação. Só que com eles não funcionou, porque, ah, as meninas não queriam cantar ou não queriam tocar flauta, aí já se exclui, porque a gente só

tem esses elementos na nossa escola, esses instrumentos possíveis, né? Aí o outro grupo do violão era o grupo das meninas que nunca vêm. Então, teve esses elementos. Como não funcionou, a gente partiu novamente para a prática instrumental coletiva [...].

A forma com que Paloma lidou com a necessidade de alteração no planejamento, no curso da atividade, foi elencada no sentido de *kairos* e diz respeito à composição dos grupos instrumentais por livre escolha dos(as) estudantes. O sentido de transformação na forma de um improviso, para dar conta dos impasses encontrados na operacionalização da prática instrumental coletiva, utilizou-se do conhecimento sobre o gosto dos(as) estudantes e sua relação com música para tornar-se um elemento da atuação de Paloma e caracterizar um gesto profissional. É importante destacar que a ação de transformação que caracteriza esse gesto profissional nasce de um improviso e, por consequência disso, dispendeu um processo de flexibilização de Paloma sobre sua estratégia. Na última entrevista, Paloma explicita seu posicionamento, indicando limites em formar os grupos instrumentais por livre escolha. Em suas palavras:

Por exemplo, - *Ah, eu quero tocar isso aqui, mas eu não sei. Né? Aí, daqui um pouco, abria mão dos alunos que tavam tocando aquilo ali para colocar os que não tavam tocando, e, no fim, eu voltava de novo com os alunos que tocavam, porque aqueles que não estavam tocando não tocavam igual. Então, a gente teve problema sério com alunos, que um dia eles querem e no outro dia não querem mais, né? Eu tenho algumas turmas que ensinou flauta para um, agora ele sabe tocar. Aí tá, fez três semanas seguidas a flauta. Na quarta semana ele quer tocar violão. E aí tu não consegue dar continuidade no processo, né? Então, essas mudanças, elas são reais e eu tentei englobar o pessoal que tava por fora [...].*

Paloma indica que as mudanças pela preferência de instrumentos ocorrem habitualmente e, por vezes, podem levá-la a mudar seu planejamento de uma forma indesejada, por não conseguir alcançar um objetivo ao mesmo tempo em que ocorrem mudanças seguidas nos grupos instrumentais. Considerando isso, é possível compreender a estratégia de sorteio, primeira tentativa de Paloma de organizar os grupos instrumentais para a prática coletiva. No dado momento em que a estratégia de sorteio acaba por encontrar dificuldades na sua operacionalização, ocorre a transformação para a livre escolha de instrumentos. Ao observar o resultado dessa transformação, Paloma faz a reflexão de que essa flexibilização foi benéfica para o

contexto de atuação, apontando que a preferência por determinado instrumento cria um sentimento de pertencimento à situação da prática musical, que responsabiliza o(a) estudante pelo grupo instrumental escolhido, conforme relata:

Eles [alunos(as)] já têm aquele instrumento que é o deles, né? A Maquiane é sempre no teclado e ela não deixa ninguém chegar perto do teclado, né? Eles já se sentem como se fossem os donos daqueles instrumentos, e eles já conseguem ter essa organização por causa disso: que esse é o meu instrumento, né? Se sentem importantes daquela forma dentro do contexto.

Ao nascer de um improviso como forma de dar continuidade ao trabalho desenvolvido no segundo trimestre, Paloma valida essa ação de transformação como um sentido de sua atuação, considerando novas alternativas advindas do contexto, e a torna um elemento, um gesto profissional, ao vislumbrar seu resultado, em nossa última entrevista, como ação eficaz, compreendendo a importância do gesto profissional ligado ao conhecimento sobre alunos(as) em relação ao gosto musical e às relações com música na consolidação de suas estratégias de ensino.

4.3.3 Gesto de ajuste na ação

O gesto profissional de ajuste na ação compreende as ações relacionadas ao sentido do *kairos* e a capacidade de intervenção durante a atuação docente, no curso da atividade. Esse gesto está relacionado a ações que buscam novas estratégias para dar conta das necessidades advindas do contexto e de eventuais solicitações dos agentes envolvidos na atuação docente de Paloma. No sentido de *kairos* de Paloma há a explanação sobre três ações transformadoras observadas por mim e analisadas pela professora nas entrevistas, a saber, a decisão por livre escolha de instrumento na prática musical coletiva, as tarefas adicionais que Paloma atribui à sua função docente e a organização da rotina escolar. Essas ações modificadoras compõem dois gestos profissionais de Paloma que tratam do ajuste na ação, a organização com a rotina na escola e a criação de um ambiente propício ao ensino de música.

O gesto profissional de ajuste na ação, que está relacionado à organização com a rotina na escola, tem em seu fundamento as dificuldades de Paloma com a estrutura da sala de artes. Essa dificuldade levou Paloma a desenvolver duas ações

transformadoras de sua atuação, sendo a primeira delas a alteração de seu planejamento considerando a utilização de outros espaços na escola, como a sala de vídeos e a sala de informática, descrita como um sentido de liberdade de atuação e, posteriormente, como um indício de desenvolvimento profissional enquanto gesto profissional de encenação do conhecimento. A outra ação transformadora da atuação de Paloma relacionada às dificuldades com a estrutura da sala de artes foi descrita no sentido do *kairos* e apontava o momento cívico como um possível divisor de tempos da aula de música. Intencionalmente ou não, o momento cívico acabou criando uma rotina para as aulas de música que se baseava na organização da rotina escolar como um todo.

Em nossa terceira entrevista, quando perguntei à professora como ela lidava com a interrupção da aula devido ao momento cívico, Paloma relatou que ora se tornava um intervalo necessário ao andamento da aula, ora dificultava o andar das atividades. A constatação de que estava se desenvolvendo uma rotina na aula de música que abarcava o momento cívico como um divisor de tempos foi feita em minhas observações. Na quinta entrevista, ao observar em vídeo o momento de retorno para a sala de artes pós-hino e com alunos(as) já se organizando para a prática instrumental coletiva, pergunto à professora qual fator fez seus(suas) alunos(as) se organizarem com mais rapidez no momento posterior ao hino, ao que Paloma responde: “Porque eles já sabem que depois do hino eles vão tocar todo mundo junto. É uma organização já deles”. Paloma indica que essa divisão de tempos da aula de música é observada por ela como uma organização já existente, como se tivesse sido desenvolvida como um ajuste durante as aulas, mesmo sem a intenção consciente de fazê-la.

Embora tenha sido observada por mim e indicada como uma organização já conhecida pelos(as) estudantes, a rotina da aula de música abarcando o momento cívico compõe o gesto profissional de ajuste na ação referente à organização com a rotina na escola, por se utilizar de elementos e informações do contexto na busca de alternativas transformadoras para as dificuldades de atuação encontradas por Paloma. Esse gesto é validado como um indício de desenvolvimento profissional da professora no contexto da EMEF, quando relacionamos a rotina da aula de música e seu entrelaçamento ao momento cívico com o conhecimento que Paloma adquiriu

sobre seus alunos e alunas. Na continuidade da terceira entrevista, em que tratamos do momento cívico, Paloma explicita esse conhecimento da relação aluno(a)-escola e indica que, para além da divisão do tempo da aula ocasionado pelo hino, há outros fatores que delimitam a formação de uma rotina na aula de música. Em suas palavras:

Só que também tem a questão que essa turma, tu vai ver que é sempre às oito horas que tu pode fazer a chamada, porque, desde às sete e meia, nunca tá todo mundo na sala. E, mesmo que a direção diga que só entra no segundo período, eles entram, né? Sem bilhete, sem nada, eles vêm para sala e entram. Então, se tu quer que teu aluno esteja na aula, tu tem que deixar ele entrar também, né? Se não, tu vai ficar sempre dando falta para o aluno e tal. Inclusive, tem um que a gente sempre diz: - *ah, o Iuri sempre chega um pouquinho depois.* [Risos.] Porque é sempre igual, entendeu? Sempre a mesma coisa. Então, de uma forma [o momento cívico] ajuda, de outra forma, atrapalha, tem seus prós e contras, depende muito do que está sendo realizado das atividades, das atividades que estão sendo realizadas.

O desenvolvimento de uma rotina para as aulas de música, considerando o momento cívico e as relações aluno(a)-escola, compõe a forma de Paloma estabelecer sua organização com a rotina na escola. Embora estejam no plano do improvisado ou de ações no curso da atuação, Paloma demonstra estar adquirindo conhecimentos sobre as relações entre público escolar e espaço escolar, construindo sua rotina de aula pautada nas organizações individuais e coletivas. Nesse mesmo caminho está outro gesto profissional de ajuste na ação evidenciado na atuação da professora, a saber, a criação de um ambiente propício ao ensino da música.

A necessidade de modificar seu contexto de atuação no que tange a recursos materiais, instrumentos musicais, mas também a preocupação com a boa utilização e aproveitamento desses recursos, foi o que impulsionou Paloma a desenvolver o gesto profissional de ajuste na ação relacionado à criação de um ambiente propício ao ensino de música. Apontada desde nossa primeira entrevista, a escassez e/ou precariedade dos materiais e instrumentos disponibilizados pela escola levaram Paloma a desempenhar tarefas adicionais, para além de sua função docente – o ensino de música –, vistas como necessárias para o bom andamento de seu trabalho. Essas tarefas adicionais são descritas e discutidas como um sentido do *kairos* da professora, como uma ação que modificou seu contexto para dar conta do impasse encontrado.

Em nossa primeira entrevista, Paloma relatou a situação dos materiais e instrumentos disponibilizados pela escola. Ela diz:

A gente [Professora e alunos(as)] já percebeu que a gente não tem instrumentos, não tem um kit de instrumentos. A gente tem cinco ou sete flautas que os professores doaram, a equipe doou, né? Dois violões, então é o que a gente conseguiu. Aí trouxemos bombonas de água, né? Que, para eles, algumas turmas dizem assim: - *Ah, isso aqui não é instrumento!* Aí tu tem que estar sempre contextualizando...

Paloma destacou a questão dos materiais para a aula de música em nossa primeira entrevista, o que pode indicar que, à época, essa questão ganhava um destaque no planejamento da professora, visto que o andamento do trimestre apontava para a prática musical coletiva, necessitando de boas condições materiais, além do número de instrumentos disponíveis estar de acordo com o número de estudantes em aula. Nesse relato de Paloma, é perceptível que já há um indicativo de que a professora traz materiais seus para a escola, as bombonas d'água, visando à construção alternativa de instrumentos para dar conta da demanda de seu contexto.

Quando falávamos sobre alguns pontos de sua atuação que haviam se desenvolvido ou se adaptado desde o início do trimestre, na quarta entrevista, Paloma diz:

Eu acho que a minha principal dificuldade, o que eu mais tive que adaptar, foi os instrumentos, né? Para as músicas, porque não tem como trabalhar, a gente vê aluno sentado porque eu não tenho instrumento para dar para eles, os instrumentos que têm na escola são precários, tem um violão ali que não afina, aí os alunos dizem: - *ah, sora, esse violão tá desafinado.* E tá desafinado mesmo. O piano com o transposer estava sempre desafinado, agora, toda vez que eu vejo que tá desafinado, eu afino ele, né? Eu passei a ter o afinador no meu celular, porque era necessidade, né?

Ações como a adaptação de instrumentos musicais, afinar e consertar instrumentos foram o caminho encontrado pela professora para buscar a eficácia de sua atuação. Essas ações compõem o desenvolvimento do gesto profissional de ajuste na ação, criando um ambiente propício para o ensino de música. Esse gesto profissional é validado na fala da professora durante as entrevistas e na observação das aulas, visto que há uma preocupação em oferecer o que estiver ao alcance de Paloma para oportunizar uma aula de música com mais qualidade no cenário da EMEF.

O desenvolvimento desse gesto profissional de ajuste na ação, oferecendo um ambiente propício ao aprendizado da música, também é validado na percepção

dos(as) estudantes em relação aos instrumentos musicais disponíveis. Nos relatos de Paloma, é possível perceber que, em geral, os(as) estudantes cobram qualidade e quantidade dos materiais disponíveis, por vezes, reclamam de instrumentos alternativos ou precários. Em minhas observações, notei que Paloma não costuma evidenciar aos(as) estudantes quais materiais são seus e quais são da escola, deixando todos disponíveis para uso nas aulas. Durante a sétima aula observada, no entanto, um dos instrumentos utilizados no grupo da percussão estava faltando, o *cajón*. Esse instrumento é da professora e não estava na sala durante a aula por ter sido utilizado em uma apresentação em outra escola. Ao formar o grupo da percussão, as alunas perceberam a falta do instrumento e uma nova situação de improviso se abriu. Dessa situação, o que destaco é a percepção dos(as) estudantes acerca da disponibilidade de Paloma em criar um ambiente propício ao ensino da música, trazendo materiais particulares para o uso dos(as) estudantes. Em entrevista após a aula, perguntei a Paloma sobre essa percepção dos(as) alunos(as). Ela diz:

Na verdade, como o *cajón* tá sempre presente, eles nunca perceberam que o *cajón* faltava. E aí, quando aconteceu, cadê o *cajón*, né? Acabou o mundo, cadê o *cajón*, porque ele sempre estava presente. Eles nunca tinham tocado sem o *cajón*, né? Claro, né, a professora vinha com o *cajón*, trazia. Eu sempre trago, o que eu posso trazer, eu sempre venho trazendo. Então, essa constatação, para eles, foi diferente, porque eles não tinham tocado sem o *cajón*, eles não conseguiam perceber o ritmo sem. Acho que por isso que eles deram tanta entonação para a situação. Bah, não tem o *cajón*. E agora?

A percepção dos(as) estudantes sobre a disponibilidade de Paloma em oferecer condições para o melhor aproveitamento da aula de música, os relatos de tarefas adicionais à função docente e, numa perspectiva mais ampla, a preocupação da professora com os ajustes necessários à oferta de uma educação musical de qualidade em seu contexto de atuação compõem seu gesto profissional de ajuste na ação. Sobre esse gesto, relaciono também um de seus critérios de avaliação final dos(as) estudantes no trimestre, consistindo na responsabilidade de cada participante da aula em se aproveitar de seus materiais e conhecimentos adquiridos em aula para proporcionar conhecimento aos(as) demais colegas envolvidos. Na sétima entrevista, quando falamos sobre os critérios de avaliação, Paloma relata:

Nos meus objetivos, nos pareceres que vão ser entregues, agora, neste sábado, eu tenho um deles que diz assim, ahn: “se o aluno proporcionou conhecimentos a si e aos outros”. Aos colegas, né?

Então, eu acho muito importante o aluno tar ali, mas tem que tar também envolvido no trabalho, no processo para ele conseguir. Se ele tá atrapalhando o desenvolver, por exemplo, ah, tem que tocar flauta e ele não toca, ele não tá proporcionando conhecimento aos alunos do violão e aos alunos da percussão, porque ele não tá tocando, não tá fazendo a melodia lá da flauta, né? Então, como é um conjunto, eles vão ter que proporcionar conhecimento aos outros, mesmo que eles não compreendam o que eles estão fazendo, mas eles estão...

Nesse relato, Paloma explicita sua preocupação com o bom aproveitamento dos materiais e instrumentos utilizados por seus(suas) alunos(as), na intenção de, para além de garantir o acesso aos instrumentos, sejam eles seus, construídos por si mesma ou da escola, propiciar aos(às) estudantes a forma que julga ser mais eficaz para o aprendizado da música, no coletivo, com todos(as) os(as) agentes envolvidos construindo o conhecimento de forma processual e com a participação efetiva de todos(as). Essa preocupação perpassa esse gesto profissional, pois também está relacionada com os próximos gestos profissionais da professora evidenciados em sua atuação, compondo o gesto ético.

4.3.4 Gesto ético

As ações que compõem o gesto ético são aquelas exercidas visando à construção das relações entre a professora e os(as) agentes envolvidos em sua atuação. Marcam esse gesto profissional as formas de comunicação, interação, valorização e reflexão que conferem uma postura ética à atuação da professora. Paloma evidenciou em nossas entrevistas, e nas minhas observações, indícios de dois gestos profissionais referentes ao gesto ético, compostos de ações que consideram as flexibilizações necessárias ao contexto da EMEF e a sua interação com alunos(as), demais professoras(es) e a direção da escola, a saber, o domínio de sala de aula por meio do vínculo afetivo e as chamadas à responsabilidade e valor ao conhecimento escolar.

Paloma aponta dificuldades sobre o domínio de sala de aula, pela primeira vez, em nossa segunda entrevista. Àquela altura, a turma que observei estava preparando-se para a atividade de culminância no trimestre, a prática instrumental coletiva, e, portanto, realizava exercícios e escutava explicações sobre os conteúdos

necessários para o desenvolvimento da prática em conjunto. Percebi nos relatos de Paloma que as dificuldades sobre o domínio de sala de aula estavam ligadas ao modo de interação com os(as) estudantes e as possíveis flexibilizações necessárias na atuação da professora para dar conta da construção dessa interação; tais observações foram explicitadas nos gestos do trabalho de Paloma. Na ocasião da segunda entrevista, quando falávamos sobre a existência ou não de um acompanhamento pedagógico ofertado aos(as) professores(as) iniciantes pela escola, Paloma relatou dificuldades com o domínio de sala de aula e a impossibilidade de discutir coletivamente, com outros(as) professores(as) e a direção, por não estar na escola no dia da reunião pedagógica. Ela diz:

Eu cheguei e disse assim: - *ó, aquelas duas turmas, não dá. São duas turmas que entram na tua sala só para jogar lixo no chão e sujar a sala, porque elas não aprendem nada. Aí, agora, eu já tô usando salas com classes separadinhas, não tô indo na sala de artes com essas duas turmas, e, mesmo assim, ontem pegaram giz, pegaram as coisas. São coisas que tinha que colocar na pauta da reunião, só que eu já, tempos atrás, propus para a coordenadora pedagógica: - olha, que tal a gente deixar essas duas turmas numa única sala? E não andar de porta em porta como eles fazem. E aí o quê que aconteceu? - Ah, mas daí o professor vai ter se deslocar da sala dele... Porque não sei o quê, porque blá e blá e blá, né? Mas eu poderia ficar na sala de artes com uma mesa de seis alunos por mesa, onde eles só conversam. Então, eu poderia, sabe? Fica muito chato, porque eu já tinha falado.*

A dificuldade com o domínio de sala de aula, junto à impossibilidade de encontrar alternativas com o acompanhamento da equipe diretiva e outras(os) profissionais da escola, persiste na análise de Paloma sobre sua atuação nas entrevistas subsequentes. Na quinta entrevista, mais ao meio do trimestre, ao falarmos sobre os pontos de sua atuação que, de maneira geral, tinham se tornado mais fáceis de se realizar e o que ainda era dificultoso, Paloma apontou novamente o domínio de sala de aula. Ela relata:

Eu tenho que melhorar muito o domínio de sala de aula, que eu não tenho ainda. Às vezes, eu me pego, bah, muito chateada com algumas coisas, às vezes, eu repenso e bah, se eu tivesse feito de outra forma, eu seria mais, conseguiria atingir mais alunos, né? Conseguiria trabalhar melhor, né?

Na mesma entrevista, Paloma descreve o que seria esse domínio e as formas de adquiri-lo ou desenvolvê-lo. Paloma diz:

[Domínio de sala de aula seria] os alunos olharem para ti e fazerem o que tu está pedindo. O domínio de conseguir colocar eles naquele instante para fazer aquilo que tu pediu, sem ser rude, sem ser grosso, mas que tu crie um vínculo, uma confiança que tenha. Na outra escola eu já entrei mais calejada, eu sou bem mais rígida: - *Ó, senta aí e eu não vou falar duas vezes.* E eles sentam. Eu percebi que só mesmo com a experiência que tu vai adquirindo, né? Uma vez que tu falou, fez um combinado com eles e tu não cumpriu, eles sabem que tu não vai cumprir. E aí é uma dificuldade.

Em seu relato percebe-se que Paloma indica que a construção do domínio de sala de aula está relacionada à experiência no contexto de trabalho, sendo adquirida com a interação e convivência no espaço de atuação. Resgato do tópico gestos do trabalho – modo de atuação e expressão da função docente, a pergunta que fiz à professora, sobre ela observar o desenvolvimento do domínio de sala de aula em outras professoras da EMEF e se já havia tomado conhecimento da forma pela qual suas colegas professoras expressavam esse domínio. Paloma diz:

Isso eu tô descobrindo ainda, eu não sei o que eu vou ter que fazer, o que eu vou ter que melhorar para ter, sabe? Eu sei que tem um professor que tem, porque ele é enorme, né? Grande. Então, eles olham para ele e têm medo, né? Cada professor tem o seu, a sua forma de domínio. Tem professores que gritam muito, eu não sou uma professora que grita, eu acho que esse é um dos pontos que me dificulta o domínio, né? Porque daqui a pouco tu dá um grito mais alto e eles já se acalmam e tu não precisa mais gritar. Tem uma professora que tem aula do meu lado ali que é tudo gritando e usa palavrões para falar com eles, né? Não que isso seja ruim, porque, às vezes, eles entendem melhor quando tu fala palavras que eles entendem, né? Mas assim: - *não sai se tu não terminou, eu vou avaliar cada aula, eu vou avaliar daquele jeito.* Né? São outras formas que, para mim, na música, não funciona. Fica um sentadinho atrás do outro, não é, na música não é assim. Então, eu vou ter que achar a própria forma de domínio de turma do professor de música, que não é a mesma que o professor de ciência vai ter, que o professor de português vai ter, que vai ter que dizer assim para eles: - *ó, quem não terminou, não sai.* Né? Então, é diferente, é muito diferente.

Na análise sobre o domínio de sala de aula, Paloma aponta a experiência docente no contexto e interação com estudantes como a forma de aquisição desse domínio, percebe a expressão dele na atuação de suas(seus) colegas de trabalho, mas diferencia certas expressões pela área de conhecimento, indicando que há peculiaridades e modos de atuação que tornam a forma de expressar o domínio de sala de aula diferente, de acordo com a disciplina escolar. Ainda na quinta entrevista,

perguntei a Paloma se ela já observava um desenvolvimento da expressão de seu domínio desde o começo de sua atuação na EMEF até o atual momento. Ela relata:

Eu percebo na outra escola, na EMEF eu tô sempre pisando em ovos com os alunos, porque eles são realmente rudes demais, se tu chegar neles assim, eles tão fazendo alguma coisa, tu encostar no ombro e dizer assim: - *ó, querido, vem aqui*. Eles já tão pirando: - *Não encosta em mim, tu não manda em mim*. Sabe? Então, com esse tipo de aluno, eu ainda não consegui achar o caminho que eu tenho que percorrer para chegar neles e ter essa... Porque, diferente dos alunos, por exemplo, da educação infantil, que são amorosos, que tu trabalha pelo amor, né? Tu conquista eles pelo amor, pela dedicação, pelo carinho, pela aula boa que eles adoram, na outra escola de ensino fundamental também, eles adoram a aula: - *ai, aula de música, sora de música!* Né? Então, são coisas assim ó, tu trabalhar com o aluno pelo amor, pela alegria, né? Que eu não consigo trabalhar com eles porque eles são arredios, são superiores, tu dizer: pega o violão aqui, para os alunos da outra escola de ensino fundamental é um brilho no olho pegar um violão na mão, porque eles nunca tiveram, e aqui na EMEF é: - *Não quero essa porcaria aí*. Sabe? Então, essa dificuldade ainda não consegui o ponto que eu preciso, né? Então, agora eu vou trabalhar com edição, que é uma coisa que eles gostam, para ver se eles conseguem criar o gosto por produzir música.

A reflexão feita por Paloma na quinta entrevista apontou para a criação do vínculo afetivo como forma de construir e concretizar uma relação professora-alunos(as) que servisse de base para a expressão de seu domínio de turma. Percebe-se que Paloma busca planejar atividades que consideram o gosto dos(as) estudantes, fortalecendo a interação com seus(suas) alunos(as) e incentivando o interesse pelas aulas de música. As ações de transformação que Paloma desenvolveu ao longo do trimestre observado foram relatadas em seu sentido de alteridade, consistindo em falas motivadoras e incentivadoras, buscando a criação de um elo entre a professora, o(a) aluno(a) e seu interesse pela música, para, posteriormente, incluí-lo(a) nas atividades de aula.

A priori, essas ações transformadoras do sentido de alteridade tinham como objetivo a inclusão de estudantes que não participavam efetivamente das aulas de música. Entretanto, ao longo das observações, percebi que, para além de estabelecer um vínculo afetivo que oportunizava aos(às) estudantes participar da aula de música, vinculados a um interesse ou gosto pessoal desenvolvido pelas falas de Paloma, essas ações transformadoras tornavam o ambiente de aprendizado mais fraternal e construíam um vínculo afetivo entre alunos(as) e Paloma que facilitava as

intervenções necessárias para expressar o domínio de sala de aula.

A reflexão sobre o que foi transformado pelo seu sentido de alteridade aparece em nossa última entrevista, quando retomamos a discussão sobre o domínio de sala de aula. Perguntei à Paloma o que, em sua perspectiva, ganhava destaque como desenvolvimento profissional no momento final do trimestre. Paloma diz:

Eu não sei se foi só, ahn, na EMEF, mas eu acho que eu cresci muito nesse trimestre no quesito de controle das turmas, eu percebo muito com pequenos, sabe? Sim, tu pode brincar com teu aluno, mas, primeiro, tu tem que fazer ele entender a brincadeira que ele tá fazendo, né? Então, agora eu tô mais séria assim: - *ó, eu falei para sentar. Né? Não sentou: - o quê que te pedi? Senta. Aí eu tô começando a ficar assim, né? Aí, daqui um pouco, quando eu quiser que ele toque: - o quê que eu te pedi? Vamo lá, vamo tocar. Daí não entendeu? Vai lá e ajuda. Eu tô conseguindo controlar, lá nas turmas tá muito legal, porque eu tô conseguindo fazer a prática instrumental coletiva de uma maneira supertranquila. - Agora são as flautas. Só tocam as flautas e os outros ficam. [Risos.] - Agora é a percussão. Aí os outros ficam, né? Então, eu acho que, nesse sentido, eu cresci um pouco, sabe? Inclusive com as turmas C11 [7ºano] e B30 [6ºano] que eu tinha dificuldade aqui na EMEF, eles também já estão mais, sabe? Olhando, tá. Agora é a hora de sentar, agora é a hora de fazer aquilo, fazendo as atividades que antes eles não faziam, né? Nesse sentido, eu acho que funcionou. Do olhar e dizer: - *ó, faz isso aí para mim, vamo fazer. Né? Não é mais aquela coisa de pessoa estranha, para eles, eu já tô me tornando alguém de casa. E, quando tu te torna alguém de casa, tu tem poderes sobre eles, né? É muito diferente, que antes eu não tinha. Imagina! Eu entrei em setembro, daí teve férias, voltamos em março, até maio assim, aquela bagunça, né? Porque até eles se estabilizarem, foi no segundo trimestre que eu construí mais essas relações, eu acho.**

A percepção de Paloma acerca de seu desenvolvimento profissional e da construção do gesto ético relativo ao domínio de sala de aula está expressa em seu relato por conseguir “fazer a prática instrumental de uma maneira super tranquila”, ou seja, contextualizada e em um ambiente em que alunos(as) e professora sentem-se à vontade para desenvolver suas potencialidades. Paloma aponta como desenvolvimento desse gesto profissional as percepções que destaca de seu contexto de atuação, a saber, conscientizar os(as) estudantes sobre os objetivos de aprendizagem por meio de brincadeiras, apresentar uma postura mais séria e segura e, principalmente, criar e concretizar o vínculo afetivo entre ela e seus(suas) alunos(as), percebendo tal desenvolvimento na interação com os mesmos.

Outro fator que vem validar o desenvolvimento desse gesto ético é a

percepção de Paloma sobre a maneira com que outros(as) profissionais, seus(suas) colegas, enxergam a aula de música da professora. Anteriormente à última entrevista, Paloma não havia explicitado a relação entre seu domínio e o olhar externo sobre suas aulas e forma de atuação, entretanto, em um de seus últimos relatos sobre domínio de sala de aula, Paloma diz:

Eu ficava muito preocupada que a professora, ahn, que é a referência, vai achar que eu não tenho domínio da turma ou que a aula é bagunçada, que eu bagunço e ela não quer bagunça, né? Eu tinha muito essa dificuldade. Agora, eu percebi, que, sim, tu pode fazer uma aula divertida.

Conjecturo que Paloma percebeu o indício de desenvolvimento de seu domínio de turma quando se preocupou menos com o olhar dos demais sobre sua aula e voltou-se para, dentro do seu jeito de trabalhar, encontrar a maneira de ter controle das ações em aula. Pois, “ser um professor que tem os(as) alunos(as) na mão, que tem controle das ações” é uma característica que, não raro, professores(as) iniciantes buscam. No caso de Paloma, por ser professora de música, seu contato com estudantes na escola se dá por apenas dois períodos semanais com cinquenta minutos, diferente de um(a) professor(a) de matemática com até cinco períodos, ou de uma pedagoga que ministra até quinze períodos. Isso pode ser um fator que dificulta o estabelecimento de um domínio de turma a curto prazo, pois o vínculo entre professora e aluno(a) tende a ser um processo mais demorado. Para além disso estar vinculado à capacidade de criar um bom ambiente para exercer a função de ensinar, parece estar vinculado com algum tipo de validação da capacidade de ser profissional e atuar naquele contexto, estando, atualmente, fora do escopo de preocupações da professora.

O segundo gesto profissional componente do gesto ético de Paloma diz respeito à chamada à responsabilidade e ao valor ao conhecimento escolar. O desenvolvimento desse gesto profissional inicia na flexibilização de perspectivas anteriores de Paloma sobre seus(suas) estudantes e a relação com a escola. Em nossa segunda entrevista, ao falarmos sobre a relação dos(as) alunos(as) com a escola e com a aula de música, Paloma afirma que os(as) alunos(as) estão desmotivados(as) por acreditarem que no nono ano do ensino fundamental não se pode ser retido – não aprovado. Essa desmotivação, segundo Paloma, cria dificuldades para desenvolver seu trabalho, necessitando uma constante estimulação para os exercícios práticos nas aulas.

Paloma apontava a dificuldade de atuar no contexto da EMEF por encontrar estudantes desmotivados(as) e que não atribuíam valor ao conhecimento escolar. A ação transformadora engajada por Paloma para dar conta desse cenário foi descrita em seu sentido de destino do gesto e consiste na transposição de valores educativos, entre eles, a importância de escutar um ao outro, apresentar-se mais responsável frente aos compromissos escolares e valorizar o que se aprendia naquele espaço educativo. Em nossa sétima entrevista, no final do trimestre, perguntei à Paloma sobre a importância que ela via em transpor valores educativos em suas aulas. Ela diz:

Então, eu acho importante, colocar neles esses valores, porque eu vejo que muitos deles, eles são perdidos em questão de valores. Eles não têm essa conotação em casa. Os próprios pais têm uma outra forma de lidar com eles, então, é muito importante trabalhar. Eu costumo trabalhar bastante isso.

A forma encontrada por Paloma para lidar com a desmotivação de seus(suas) estudantes e sua falta de compromisso para com a escola e a aula de música foi a chamada à responsabilidade e a valorização do conhecimento escolar, por meio de falas nas aulas em que resgatava a necessidade de aproveitar-se do momento para realizar uma boa avaliação, os benefícios de construir uma prática musical coletiva em que todos(as) desenvolvam suas potencialidades e em sua forma de avaliação. A validação desse gesto profissional se dá na inclusão de critérios de avaliação dos(as) estudantes que tornavam cada indivíduo responsável pelo aprendizado geral da turma, bem como o de si próprio. Ao relatar sua forma de avaliação, Paloma diz:

Além de tu tocar, tu tem também que participar, te envolver no trabalho, no processo, ajudar os colegas. Tanto que na minha, nos meus objetivos, nos pareceres que vão ser entregues, agora, neste sábado, eu tenho um deles que diz assim, ahn: “se o aluno proporcionou conhecimentos a si e aos outros”. Aos colegas, né? Então, como é um conjunto, eles vão ter que proporcionar conhecimento aos outros, mesmo que eles não compreendam o que eles estão fazendo, mas eles estão.... Foi um momento que eu avaliei eles.

A fala dos(as) estudantes durante a atividade de autoavaliação também vem validar o gesto profissional de Paloma que busca chamar à responsabilidade, uma vez que, na fala de seus(suas) estudantes durante a autoavaliação, os critérios utilizados foram a participação efetiva na prática musical coletiva e a frequência à escola,

assumindo para si o compromisso de aprender. Sobre esse ponto, Paloma conta:

Eles [alunos(as)] escutam falar e já começam a opinar. Eu acho muito importante fazer a autoavaliação, porque eles mesmo se escutam. E não é somente o ato de se escutar nessa conversa, né?, que é tão importante, mas também o fato deles escutarem como eles tocam, né? Que nem ali: - *ah, não, ele toca tri bem*. Isso quer dizer que durante todo o trimestre que eles conseguiram se escutar e viram o que cada um estava fazendo, né? E também é importante deles mesmo olharem para eles e dizerem: - *bah, nesse trimestre, realmente, eu não consegui tocar o que eu queria*. Ou: - *eu fui bem, eu acho que atingi o objetivo*. Né? Com eles, que é uma turma que está indo lá para o ensino médio, é muito importante essa responsabilidade sobre os seus próprios atos, né?

A construção do gesto profissional relativo à chamada de responsabilidade e do valor ao conhecimento escolar se dá a partir da vivência no contexto de atuação exercida na interação com os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Os gestos profissionais evidenciados na atuação de Paloma demonstram que essa construção não se dá exclusivamente pela reflexão da professora sobre sua atuação, mas parte dela se constrói com a percepção, relação e ligações com seu contexto na EMEF, na busca por ações transformadores singulares para o êxito da ação docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho tive como objetivo investigar os indícios do desenvolvimento profissional na atuação de uma professora de música iniciante por meio dos gestos profissionais. A tarefa nesta investigação foi identificar e caracterizar os gestos profissionais na atuação de Paloma e compreender o processo de transformação dos gestos do trabalho ou ofício (sentidos) em gestos profissionais (elementos) singulares e contextuais na atuação profissional da professora de música iniciante.

O interesse pelo tema do desenvolvimento profissional surgiu a partir do meu trabalho de conclusão do curso de licenciatura em música, em que investiguei como licenciandos aprendiam a ensinar música em um contexto e com um conteúdo específicos, e, também, por tornar-me um professor de música iniciante na escola básica, vivenciando a aprendizagem da docência.

Ao revisar a literatura sobre o tema, estimulado por meu interesse, encontrei constatações acerca das dificuldades de licenciandos(as) e professores(as) de música já atuantes, em diferentes contextos, mas, em especial, na escola básica, no que diz respeito à ordenação e sequenciação de conteúdos (DEL-BEN, 2012), ao planejamento do que e de como ensinar (GAULKE, 2013), à transposição dos conhecimentos para o contexto escolar (MATEIRO, 2011; SILVA, 2017; VIAPIANA; 2013) e à desarticulação entre os conhecimentos adquiridos e/ou aprofundados na formação inicial (BELLOCHIO, 2016). Desse cenário, emergiu minha questão de pesquisa: Como aprender a ensinar música e desenvolver-se profissionalmente?

Para responder a esse questionamento, no intuito de dar continuidade às discussões existentes na área de educação musical, cheguei até o referencial teórico desta pesquisa, os conceitos de função docente e profissionalidade de Roldão (2005; 2007) e o modelo de atuação profissional de Jorro (2006). Roldão defende que a função docente é ensinar. “Ensinar configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém” (ROLDÃO, 2007, p. 95). A função de ensinar caracteriza a profissionalidade docente, entendida por Roldão como um “conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades” (ROLDÃO, 2005, p.

108). Para a autora, a profissionalidade docente pode ser organizada por meio de quatro descritores, a saber, a especificidade da função, o saber específico para desenvolver a atividade, o poder de decisão e controle, e a pertença a um corpo coletivo, partilhando e defendendo o exercício da função. Esses quatro descritores constituem os elementos do desenvolvimento profissional, entendendo esse processo de desenvolvimento como a busca por aprender a ensinar e transformar seus conhecimentos em prática, na atuação profissional docente.

O modelo de atuação profissional apresentado por Jorro (2006) é composto por gestos do trabalho ou ofício e por gestos profissionais. Os primeiros são descritos como “um conjunto de códigos sociais específicos para a profissão docente que permitem identificar os parâmetros de estruturação da atividade” (JORRO, 2006, p. 7). Enquanto gestos do trabalho ou ofício caracterizam socialmente a função docente, os gestos profissionais são definidos pela ampliação e singularização desses gestos, sendo desenvolvidos por meio de dimensões (ações) transformadoras, nomeadas sentidos de atuação, na busca por elementos que caracterizem a função docente em uma perspectiva contextual e singular para cada profissional. Por conta disso, os gestos profissionais não apresentam um modelo de operacionalização, mas variam de acordo com a vivência no contexto.

A forma de operacionalizar metodologicamente minha investigação sobre os indícios de desenvolvimento profissional de Paloma, por meio dos gestos profissionais, foi o estudo de caso instrumental. Esse método proporcionou que eu me aproximasse da atuação profissional de Paloma para compreender seu desenvolvimento profissional, não a particularizando enquanto profissional, mas aprendendo com ela sua forma de se desenvolver profissionalmente. As técnicas de coleta de dados incluíram a observação com gravação audiovisual de sete aulas de Paloma e oito entrevistas de estimulação de recordação, realizadas concomitantemente à professora assistir a si mesma em atuação, refletindo sobre sua prática docente.

Após coletar os dados da pesquisa junto à Paloma, foi feita a transcrição e codificação linha por linha, baseada em Gibbs (2009), emergindo desse processo minhas categorias de análise. Essas categorias são apresentadas em conformidade com o modelo de atuação profissional de Jorro (2006) e identificam e caracterizam os

gestos profissionais na atuação da professora participante. A partir dessas informações, apresento minhas considerações finais.

A pesquisa mostrou que o processo de transformação dos gestos do trabalho ou ofício em gestos profissionais se dá a partir da experiência adquirida no contexto de atuação. Tal processo se constrói a partir da busca por soluções, ferramentas e/ou ações para o enfrentamento de impasses e dificuldades na atuação profissional, busca que é operacionalizada por um sentido da atuação, sob a forma de uma dimensão (ação) transformadora da realidade. Assim que experienciada e validada no contexto, essa dimensão (ação) torna-se um elemento da atuação, um gesto profissional. Essa proposição está de acordo com o argumento dos(as) autores(as) nesta pesquisa revisados(as), quando afirmam que é praticando a profissão que nos tornamos professores(as).

Para Gaulke (2013, p. 138), a aprendizagem da docência é “o movimento do professor em busca do aprender, da superação de desafios; esse movimento é o que faz manter o equilíbrio, assim como acontece ao andarmos de bicicleta”. Paloma demonstrou se utilizar de sua experiência no contexto de atuação para impulsionar suas dimensões (ações) transformadoras, enfrentando seus desafios, em todas as ações que culminaram em gestos profissionais. As interações com seus alunos e alunas, colegas professoras(es), direção da escola e comunidade escolar, como um todo, permitiram que Paloma desenvolvesse essas ações transformadoras, utilizando diferentes recursos materiais, conhecendo a rotina da escola e organizando o seu momento de aula de uma forma que, junto à rotina escolar, oportunizasse o melhor andamento das aulas. A experiência adquirida no contexto proporcionou conhecer as relações entre alunos(as) e a forma com que se relacionam com as aulas de música, oportunizando o melhor aproveitamento dos momentos de aprendizagem musical. De forma geral, as experiências e interações no contexto contribuíram para o desenvolvimento da profissionalidade docente de Paloma, que pôde exercer seu poder de decisão sobre suas ações na atuação e desenvolver o sentimento de pertencimento a um corpo coletivo, cujo papel, para além do que descreve Roldão (2005), serviu como parâmetro de reflexão para a singularização de sua atuação profissional.

Constatarei, nesta pesquisa, que, onde houve a dimensão (ação) transformadora

de um sentido para um elemento da atuação de Paloma, esse processo foi impulsionado e estimulado por três diferentes ações: flexibilizar, vivenciar e refletir. Essas três ações foram exercidas por Paloma no enfrentamento de suas dificuldades, culminando na construção de novas práticas e estratégias, validadas em seu contexto de atuação, que operacionalizaram seu desenvolvimento profissional. Os indícios de desenvolvimento profissional de Paloma são caracterizados, então, pela flexibilização de pressupostos anteriores, pela vivência no ambiente de trabalho e pela reflexão sobre sua prática, expressando o resultado desse processo de desenvolvimento nos componentes de seus gestos profissionais.

As ações de flexibilização de pressupostos anteriores ao contato com o contexto de atuação impulsionaram o desenvolvimento das ações que culminaram nos elementos de sua atuação ligados ao gesto de encenação do conhecimento. Paloma desenvolveu estratégias de ensino que consideravam as informações obtidas de sua experiência no contexto, como as composições na sala de informática e a organização dos grupos instrumentais para a prática musical coletiva a partir do gosto dos(as) estudantes na escolha de instrumentos. Essas ações partiram das dificuldades de Paloma para conquistar a atenção dos(as) estudantes às suas explicações teóricas e dos impasses diante da estrutura disponibilizada na sala de artes, no que diz respeito à mobília e à quantidade e estado de instrumentos musicais. Em diversos momentos de seus relatos nas entrevistas, Paloma demonstrou flexibilizar sua visão acerca da relação dos(as) estudantes com a aula de música e de seu interesse pelas mesmas, algo que considerou novo frente às experiências e expectativas que tinha antes do contato com seu espaço de trabalho. Flexibilizar seus pressupostos e repensar suas ações para dar conta de sua realidade de atuação, fez com que Paloma encontrasse as novas possibilidades de desenvolver a função docente em seu contexto, contribuindo para seu desenvolvimento profissional.

Da mesma forma, vivenciar o ambiente de trabalho, conhecendo sua estrutura, a Rede Municipal de Ensino (RME) como um todo, os movimentos políticos e pedagógicos, a comunidade escolar e a gestão escolar, fez com que Paloma impulsionasse seus sentidos de atuação, através das dimensões (ações) transformadoras, em especial, na composição de seus gestos de linguagem e de ajuste na ação. Conhecer a estrutura de seu local de trabalho de forma ampliada, a sua

escola, a relação da sua escola com a RME, possibilitou o desenvolvimento das ações de improviso, o sentido de *kairos*, que tornaram sua rotina em sala de aula e na escola mais organizada, mesmo que isso tenha implicado o desempenho de tarefas adicionais, como afinar e cuidar da manutenção de instrumentos musicais. Possibilitou incorporar as dinâmicas da escola, como o ritual cívico, todas as segundas-feiras pela manhã, à sua aula, organizando-a de acordo com as atividades da escola como um todo. Oportunizou a visão crítica de Paloma sobre a educação musical em sua escola, a forma de valorização dada ao aprendizado de música, criando um ambiente propício para esse aprendizado e para a expressão de suas produções. Para além disso, propiciou à Paloma encontrar as melhores formas para operacionalizar seu planejamento, decidindo o que e como ensinar, experienciando novas formas e possibilitando o deslocamento da sua função de ensinar do campo tácito, explicitando suas tarefas e funções, possibilitando as melhores formas de ajuste na ação.

Quanto ao gesto de linguagem, este foi apontado por Paloma como o gesto mais importante para a sua função. Para além do que está no escopo do gesto da linguagem, digo a postura enunciativa de Paloma ao clarificar conteúdos e recuperar conceitos que fundamentam a prática musical em sala de aula, a importância de suas falas incentivadoras e motivadoras e seu papel enunciativo na resolução dos conflitos, Paloma indicou esse gesto como singular na sua prática, alargando essa singularidade para os(as) professores(as) de música de forma geral. Para Paloma, o gesto da linguagem em sua atuação tem destaque por estabelecer no contexto uma linguagem específica entre professora de música e estudantes. Essa linguagem é expressa por meio de códigos, signos e/ou gestos emergidos do contexto e de seus agentes, a aula de música e os(as) estudantes na aula de música, cuja compreensão está localizada nesse contexto, não sendo possível compreendê-la fora dele. O desenvolvimento dessa linguagem específica foi apontado por Paloma como um importante elemento de sua atuação, que partiu da vivência no contexto, criando um canal de comunicação e aprendizado entre ela e seus(suas) estudantes, contribuindo para o fortalecimento das relações, a transposição de seus conhecimentos para o contexto e a apreensão desses conhecimentos pelos alunos e alunas.

A terceira ação que impulsionou o desenvolvimento de dimensões (ações) transformadoras na atuação de Paloma foi a reflexão. Refletir sobre sua prática, seus

erros e acertos, refazer e repensar posturas, falas, combinações e planejamentos, estimularam o desenvolvimento das ações ligadas especialmente ao gesto ético, embora tenha importante papel nos outros gestos profissionais. A reflexão de Paloma sobre a atuação profissional docente, sua e de seus colegas, impulsionou as ações componentes de seu gesto ético, como a expressão dos valores educativos vinculados à responsabilidade e à importância do conhecimento escolar, bem como propiciou a caracterização de suas formas de domínio de sala de aula, antes um impasse.

Por meio dessa reflexão, Paloma investiu no estabelecimento do vínculo afetivo, explicitando as formas pelas quais estabeleceu esse vínculo com seus alunos e alunas, fortalecendo as premissas de suas falas incentivadoras e motivadoras à participação nas aulas de música e dando alternativas para a fundamentação do que chamou domínio de sala de aula. Importante elemento dessa ação que impulsionou as dimensões (ações) transformadoras da atuação de Paloma foi a validação da função de ensinar por outros(as) profissionais. Nos relatos de Paloma sobre esse ponto, a professora demonstrou apreender, da reflexão sobre a prática de seus e suas colegas, elementos que visualizava como similares aos de sua atuação, bem como elementos que a diferenciavam, enquanto professora de música, dos(as) outros(as) profissionais. Expressou, também, preocupação com o olhar de seus(suas) colegas professores(as) para a sua atuação, no sentido de captar nela as suas potencialidades como professora de música. A reflexão sobre esses pontos levou Paloma a visualizar com mais clareza a si mesma em momento de atuação, buscando seu desenvolvimento profissional por meio de balizadores definidos nesse processo reflexivo, culminando nas ações descritas no seu gesto ético.

É importante salientar que as três ações que aqui afirmo como impulsionadoras das dimensões (ações) de transformação da atuação, e, portanto, formadoras dos gestos profissionais, são parte da composição de todos os gestos profissionais. Essas ações permeiam a construção dos gestos profissionais na atuação, ocorrendo concomitantemente ao desenvolvimento da função de ensinar. Apresento, aqui, cada ação de forma interligada com um gesto específico por considerar que as ações relacionadas com esses gestos se apresentam de diferentes formas. Em algumas situações, a dimensão (ação) é impulsionada por meio, principalmente, da flexibilização, considerando a vivência e reflexão no contexto; em outra situação, o

meio principal pode ser a vivência no contexto, considerando alguma forma de flexibilização e reflexão sobre ele. Entretanto, constato que é no conjunto dessas ações que as dimensões (ações) transformadoras da atuação, buscando um elemento, um gesto profissional, se concretizam.

Na intenção de explicitar o contexto em que identifiquei os indícios de desenvolvimento profissional na atuação de Paloma, considero importante relatar alguns pontos observados na busca por suas dimensões (ações) transformadoras para a composição de seus gestos profissionais. Por conta da condição de trabalhar em três escolas, Paloma não tinha acesso à reunião pedagógica, momento em que a maior parte dos(as) profissionais da escola se reúne para tratar de questões pedagógicas e de gestão escolar. Em seu relato, Paloma demonstrou sentir falta de um espaço em que pudesse construir soluções com apoio coletivo para as suas dificuldades. Buscar esse apoio no coletivo parece fazer parte do conceito de profissionalidade de Roldão (2005), podendo, eu presumo, ter auxiliado Paloma no desenvolvimento de seus sentidos e elementos de atuação e no seu desenvolvimento profissional. Não participar das reuniões, portanto, foi um fator que dificultou o estabelecimento de soluções que atenuassem ou resolvessem seus impasses. Atualmente, a reunião pedagógica nas escolas pertencentes à RME de Porto Alegre foi extinta, devido às novas políticas públicas educacionais da gestão 2017-2020, o que pode indicar que, assim como Paloma, outros(as) profissionais encontrem dificuldades em desenvolver soluções para seus impasses de atuação docente, dificultando o desenvolvimento profissional.

Paloma exerceu as três ações que impulsionam as dimensões (ações) transformadoras da atuação docente no mesmo cenário dos professores iniciantes investigados nos trabalhos de Gaulke (2013) e Silva (2017), a saber, com dificuldades no planejamento e na decisão do que e como ensinar. Somado a isso, Paloma atua em três escolas diferentes, com etapas de ensino diferentes, desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental. Isso pode indicar um planejamento diverso, com atividades diferenciadas entre si para dar conta das diferenças de características, interesses e potencialidades dos(as) estudantes.

Esse fato deve ser considerado no desenvolvimento profissional de Paloma, pois indica a necessidade de um planejamento mais amplo, em que a experiência e a

especificidade de cada etapa de ensino podem ser consideradas como um fator de dificuldade. À época da coleta de dados desta pesquisa, Paloma atuava com uma jornada de quarenta horas semanais, divididas nas três escolas. Isso quer dizer que atendia até trinta períodos com alunos(as) e havia até seis períodos para planejamento. Atualmente, também devido às novas políticas educacionais da gestão municipal 2017-2020, houve uma intensificação do trabalho docente, passando um(a) professor(a), como Paloma, com jornada de quarenta horas, a atender até 34 períodos de aulas semanais, diminuindo seu tempo de planejamento. Ora, sendo o planejamento uma das dificuldades apontadas nas pesquisas com professores(as) de música iniciantes, o cenário de atuação de Paloma reforça a existência de um fator externo a essa dificuldade, impactando em suas condições de trabalho, demonstrando que, para além da dificuldade do(a) professor(a) de música iniciante em planejar o que e como ensinar, há que se enfrentar essa dificuldade, a partir de agora, com as novas políticas, com menos tempo para exercer as três ações que podem indicar o caminho para a resolução delas.

Destaquei esses pontos por acreditar que são fundamentais as entrelinhas do processo de desenvolvimento profissional no chão da escola. Para além dos fatores destacados na revisão de literatura e nos resultados desta pesquisa, há esses fatores externos à atuação de Paloma, mas que orientam e fiscalizam sua atuação docente e têm impacto sobre as suas condições de trabalho, que são vistos por mim como um entrave para o desenvolvimento profissional. O que, acredito, temos de tarefa à frente, como área, é impulsionar as pesquisas no tema desenvolvimento profissional, tratando das questões internas e externas à atuação docente em sala de aula.

Como questão interna, me refiro às pesquisas como a que fiz nesta investigação, o como do aprender a ensinar música, pois acredito ser válido conhecer o processo de desenvolvimento profissional de professores(as) de música atuantes há mais tempo – não iniciantes, aprendendo com eles e elas as formas e dimensões (ações) transformadoras que desenvolveram como elementos de sua atuação, dando conta do cenário explicitado pela revisão de literatura desta pesquisa. Como questão externa à atuação, me refiro à investigação dos impactos das políticas públicas educacionais que orientam e regulam, por meio das mantenedoras e secretarias de educação, os espaços de promoção e incentivo ao desenvolvimento profissional, como

os planejamentos coletivos e reuniões pedagógicas nas escolas, as formações continuadas oferecidas pelas redes de ensino e os acessos a eventos e encontros de área, para além das condições de trabalho relacionadas a essas políticas, que permitem ou não que o(a) trabalhador(a) tenha acesso aos espaços para seu desenvolvimento.

Por fim, constato que o desenvolvimento profissional é o processo de professores(as) aprendendo a ensinar e transformar seus conhecimentos em prática para o benefício e crescimento dos seus alunos e alunas. No que se refere a professores(as) de música iniciantes, esse processo apresenta duas perspectivas em relação à atuação profissional docente em sala de aula. A primeira perspectiva do desenvolvimento profissional pode ser nomeada *perspectiva interna à atuação docente*, sendo as dimensões (ações) transformadoras impulsionadas no contexto de trabalho por meio de três ações: a flexibilização de pressupostos anteriores; a vivência no ambiente de atuação profissional; e a reflexão sobre a prática, seus erros e acertos. A outra perspectiva do desenvolvimento profissional pode ser chamada de *perspectiva externa à atuação docente*, e diz respeito às políticas públicas educacionais que regulam e orientam os momentos de planejamentos, as reuniões pedagógicas, a promoção e o incentivo para participação em formações continuadas e eventos científicos da área, e às condições de trabalho relacionadas a essas políticas, no sentido de possibilitar (ou não) o acesso às mesmas, impactando no processo de desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

ABREU, Delmary V. Compreender a profissionalização de professores de música: contribuições de abordagens biográficas. **Opus**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 141-162, dez. 2011.

ARAÚJO, Rosane C. Saberes docentes de professores de piano. In: FÓRUM DE PESQUISA CIENTÍFICA EM ARTE, 4., 2006, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Escola de Música e Belas Artes do Paraná, 2006. p. 197-203.

AVALOS, Beatrice. Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. **Teaching and Teacher Education**, v.27, n. 1, p.10-20, 2011.

AZEVEDO, Maria Cristina de C. A prática docente de Rubem: saberes pedagógicos e específicos no estágio curricular supervisionado em música. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. **Anais...** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. p. 1-14.

BALLANTYNE, Julie. **Effectiveness of preservice music teacher programs: perceptions of early-career music teachers**. 2005. 276 f. Tese (Doctor of Philosophy) - Center for Innovation in Education, Queensland, 2005.

_____. Reconceptualising Preservice Teacher Education Courses for Music Teachers: The importance of Pedagogical Content Knowledge and Skills and Professional Knowledge and Skills. **Research Studies in Music Education**, Sydney, v. 1, n. 26, p. 37-50, 2006.

BASSEY, M. **Case study research in educational settings**. Londres: Open University Press, 2003.

BAUER, William I. Research on Professional Development for Experienced Music Teachers. **Journal of Music Teacher Education**, Reston, vol. 17, n. 1, p. 12-21, 2007.

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

BELLOCHIO, Cláudia. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 36, p. 8-22, 2016.

BICALLHO, Fernanda; TOMASI, Antônio. Novas perspectivas de formação: o gesto profissional do professor. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 10, FÓRUM PERMANENTE INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 11, 2017, Aracajú. **Anais...** Aracajú: Universidade Tiradentes – UNIT, 2007. Sem pág.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora,

1994.

DAWE, Nancy L. **Exploring Professional Knowledge in Music Education: A Narrative Study of Choral Music Educators in St. John's, NL.** 2012. 285 f. Tese (Doctor of Philosophy in Music Education), Graduate Department of Music, University of Toronto, Toronto, 2012.

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

DEL-BEN, Luciana. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 29, p. 51-61, 2012.

GARCIA, Carlos Marcelo. Pesquisa sobre a formação dos professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 51-75, 1998.

GAULKE, Tamar G. Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 21, n. 1, p. 91-104, 2013.

GAULKE, Tamar G. **O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica: um estudo a partir de narrativas autobiográficas.** 2017, 228 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música: Educação Musical, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

GESS-NEWSOME, Julie. Pedagogical Content Knowledge: an introduction and orientation. In: GESS-NEWSOME, J.; LEDERMAN, N.G. (Eds.) **Examining pedagogical content knowledge.** Hingham: Kluwer Academic, 1999. p. 3-23.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

GROSSI, Cristina. Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 87-92, 2003.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina; ARAÚJO, Rosane C. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, p. 49-58, 2006.

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

JORRO, Anne. L'agir professionnel de l'enseignant. In: SEMINAIRE DE RECHERCHE DU CENTRE DE RECHERCHES SUR LA FORMATION, 2006. Paris. **Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation – CNAM**, Paris, 2006. p. 1-17.

KIM, Hyung S. **An Investigation of the Perceptions of Music Teachers Related to Interactions with Peers in Online Professional Development Courses**. 2015. 226 f. Tese (Doctor of Philosophy), Arizona State University, Arizona, 2015.

LAVILLE, C; DIONE, J. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MATEIRO, Teresa. Conhecimentos musicais e pedagógicos na formação de professores de música. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 20., 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011. p. 95-104.

MATEIRO, Teresa.; RUSSEL, J.; WESTVALL, Maria. Student music teachers' perceptions of pedagogical content knowledge-in-action: an inquiry across three countries. **Musiikkikasvatus**, Helsinki, vol. 15, n. 2, p. 53-64, 2012.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÚÑEZ, I.; RAMALHO, B. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 46/9, p. 1-13, 2008.

PACHECO, José Augusto. **O pensamento e a ação do professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PEREIRA, Joana. **Construindo trajetórias de trabalho na educação infantil: perspectivas de professores(as) de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado em Música – Educação Musical) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PIRES, Nair. **A profissionalidade emergente dos licenciandos em música: conhecimentos profissionais em construção no PIBID música**. 2015, 313 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, p. 105-126, 2005.

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 94-103, 2007.

_____. Formação de professores na investigação portuguesa: um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 57- 70, 2009.

_____. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista Educação PUC-Campinas**, Campinas, v.22, n. 2, p. 191-202, 2017.

ROLLNICK, M.; BENNETT, J.; RHEMTULAA, M.; DHARSEY, N.; NDLOVU, T. The Place of Subject Matter Knowledge in Pedagogical Content Knowledge: a case study of South African teachers teaching the amount of substance and chemical equilibrium. **International Journal of Science Education**, n. 30(10), p. 1365-1387, 2008.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and Teaching: foundations of the new reform. **Havard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SILVA, José. **A iniciação à docência do professor de música em escolas públicas de Goiânia/GO**. 2017. 228 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

STAKE, R. E. Case Studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. London: SAGE Publications, 1994. p. 236-247.

STANDERFER, Stephanie L. Preparation for the National Board for Professional Teaching Standards Certification as Music Teacher Professional Development. **Journal of Music Teacher Education**, Reston, vol. 17, n. 1, p. 33-41, 2007.

VIAPIANA, Ezequiel C. O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de três licenciandos: A transformação do conteúdo musical em conhecimento ensinável. In: JORNADA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL, 3., 2013, São Carlos. **Anais...** São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2013. p.107-120.

WEICHSELBAUM, Anete. **Flauta Doce em um curso de licenciatura em música: entre as demandas da prática musical e das propostas pedagógicas do instrumento voltadas ao Ensino Básico**. 2013. 324 f. Tese (Doutorado em Música – Educação Musical) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

XISTO, Caroline. **A formação e atuação profissional de licenciandos em música: um estudo na UFSM**. 2004. 200 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

YIN, Robert. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICES

Apêndice 1



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



Porto Alegre, 16 de maio de 2016.

À Profa. Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel
Assessoria de Temas Transversais
Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

Prezada Professora,

Venho solicitar seu consentimento para que Ezequiel Carvalho Viapiana, aluno regularmente matriculado no Curso de Mestrado em Música, Área de concentração Educação Musical, do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, possa realizar a coleta de dados de sua pesquisa de mestrado junto a um(a) professor(a) de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME).

A dissertação de Ezequiel, desenvolvida sob minha orientação, tem como objetivo investigar os indícios do desenvolvimento profissional na atuação de um(a) professor(a) de música iniciante por meio do conceito de gestos profissionais. Os resultados da pesquisa poderão ajudar a clarear as maneiras, ligadas à experiência profissional, com que professores têm enfrentado os desafios do início da profissão e também conhecer as demandas existentes sobre a formação docente, na perspectiva de professor(a) de música iniciante.

A coleta de dados envolverá a participação de um(a) professor(a) de música iniciante da RME, com menos de três anos de atuação no ensino de música na educação básica, em um estudo de caso, operacionalizado pela observação com gravações audiovisuais de sua atuação junto a uma turma, análise de documentos referentes ao planejamento e entrevistas. A previsão é que os dados sejam coletados durante um trimestre, preferencialmente iniciando no mês de junho do corrente ano.

Todos os dados coletados serão de uso exclusivo da pesquisa, sendo utilizados com a única finalidade de fornecer informações para a realização da dissertação de mestrado e para artigos e comunicações que, por ventura, possam surgir a partir do estudo. Ao(à) participante da pesquisa será assegurado(a) a confidencialidade da identificação através do uso de pseudônimos.

Esperando poder contar com sua colaboração, coloco-me à disposição para os

esclarecimentos que julgar necessários.

Atenciosamente,

A handwritten signature in black ink that reads "Luciana Del-Ben". The script is cursive and fluid, with the first name "Luciana" being the most prominent part of the signature.

Luciana Del-Ben

UFRGS

Telefone: (51) 9968-4618

E-mail:

Apêndice 2



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



Porto Alegre, 15 de junho de 2016.

A/C Ilma. Sra. Cleci Jurach
Secretária Municipal de Educação de Porto Alegre

Assunto: Solicitação de consentimento para realização de pesquisa – UFRGS

Prezada Secretária,

Venho solicitar seu consentimento para que Ezequiel Carvalho Viapiana, aluno regularmente matriculado no Curso de Mestrado em Música, Área de concentração Educação Musical, do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, possa realizar a coleta de dados de sua pesquisa de mestrado junto a um(a) professor(a) de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME).

A dissertação de Ezequiel, desenvolvida sob minha orientação, tem como objetivo investigar os indícios do desenvolvimento profissional na atuação de um(a) professor(a) de música iniciante por meio do conceito de gestos profissionais. Os resultados da pesquisa poderão ajudar a clarear as maneiras, ligadas à experiência profissional, com que professores têm enfrentado os desafios do início da profissão e também conhecer as demandas existentes sobre a formação docente, na perspectiva de professor(a) de música iniciante.

A coleta de dados envolverá a participação de um(a) professor(a) de música iniciante da RME, com menos de três anos de atuação no ensino de música na educação básica, em um estudo de caso, operacionalizado pela observação com gravações audiovisuais de sua atuação junto a uma turma, análise de documentos referentes ao planejamento e entrevistas. A previsão é que os dados sejam coletados durante um trimestre, preferencialmente iniciando no mês de junho do corrente ano.

Todos os dados coletados serão de uso exclusivo da pesquisa, sendo utilizados com a única finalidade de fornecer informações para a realização da dissertação de mestrado e para artigos e comunicações que, por ventura, possam surgir a partir do estudo. Ao(à)

participante da pesquisa será assegurado(a) a confidencialidade da identificação através do uso de pseudônimos.


Esperando poder contar com sua colaboração, coloco-me à disposição para os esclarecimentos que julgar necessários.

Atenciosamente,


A handwritten signature in black ink that reads "Luciana Del-Ben". The script is cursive and fluid, with the first name "Luciana" being the most prominent part of the signature.

Luciana Del-Ben
UFRGS
Telefone: (51) 9968-4618
E-mail:

Apêndice 3



PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA PEDAGÓGICA



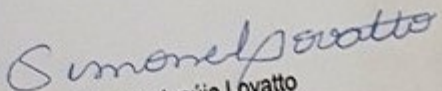
Carta de Aceite

Declaramos para os devidos fins que se fizerem necessários, que esta Diretoria Pedagógica concorda que o professor **EZEQUIEL CARVALHO VIAPIANA** realize sua pesquisa de **MESTRADO** na Escola Municipal de Ensino Fundamental [REDACTED]. A pesquisa será realizada nas turmas de Terceiro Ciclo da professora [REDACTED].

O pesquisador fará gravações das aulas ministradas pela professora [REDACTED] e, para tanto, precisará de autorização de uso de imagens dos alunos.

A pesquisadora compromete-se em entregar 1(uma) cópia de sua pesquisa nesta Diretoria Pedagógica.

Atenciosamente,


Simone Araújo Lovatto
Diretora Pedagógica Adj./SMED
Matrícula 476290/01

Porto Alegre, 04 de julho de 2016.