



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ADILSON DE SOUZA BORGES

Ensino de Música e Tecnologias Digitais: saberes desenvolvidos por
professores dos anos iniciais a partir de uma atividade formativa

**CHAPECÓ
2019**

ADILSON DE SOUZA BORGES

Ensino de Música e Tecnologias Digitais: saberes desenvolvidos por professores dos anos iniciais a partir de uma atividade formativa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Prof^a Dra. Adriana Richit.

CHAPECÓ
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E
Centro, Chapecó, SC - Brasil
Caixa Postal 181
CEP 89802-112

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Borges, Adilson de Souza
Ensino de Música e Tecnologias Digitais: saberes desenvolvidos por professores dos anos iniciais a partir de uma atividade formativa / Adilson de Souza Borges. -- 2019.
142 f.

Orientadora: Doutora Adriana Richit.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, Chapecó, SC , 2019.

1. Ensino de música. 2. Saberes docentes. 3. Formação continuada. 4. Tecnologias digitais. I. Richit, Adriana, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ADILSON DE SOUZA BORGES

Ensino de Música e Tecnologias Digitais: saberes desenvolvidos por professores dos anos iniciais a partir de uma atividade formativa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, para obtenção do título de Mestre em Educação, defendido em banca examinadora em 04/06/2019

Aprovado em: 04/06/2019

BANCA EXAMINADORA




Prof^a. Dr^a. Adriana Richit – UFFS

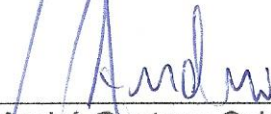


Prof^a. Dr^a. Andriceli Richit – IFC

Prof^a. Dr^a. Marilane Maria Wolf Paim – UFFS



Prof^a. Dr^a. Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro – UFFS



Prof. Dr. André Gustavo Schaeffer – UFFS

Chapecó/SC, junho de 2019

Dedico este trabalho à minha família e amigos, em especial à minha esposa Raquel e aos meus filhos Tomé e Josué que tanto amo.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço ao Deus criador dos céus, da terra e mar, Aquele que me agraciou com o dom da vida e permitiu essa oportunidade de formação, YAHWEH.

Agradeço aos meus familiares pelo apoio, em especial à minha esposa e filhos, por tudo que fizeram por mim, sem eles eu jamais teria condições de concluir mais essa etapa de formação profissional.

Agradeço aos professores do curso de mestrado, em especial ao professor e coordenador do curso Oto João Petry, às professoras Adriana Richit, Neide Cardoso de Moura, Solange Maria Alves, Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro, Lísia Regina Ferreira Michels, Adriana Maria Andreis, Nilce Fátima Scheffer e aos professores Ilton Benoni e Claudécir dos Santos.

Agradeço de maneira especial à minha orientadora, professora Adriana Richit, que me apoiou em todos os momentos dessa jornada, sempre teve paciência durante os picos de ansiedades e perda de foco, mesmo em face às minhas limitações, buscou motivar-me e encaminhar-me durante todo esse processo de construção e produção de conhecimento, pela amizade, empatia e tempo dedicado.

Agradeço aos amigos que contribuíram de alguma forma, em especial ao professor Dr. Délcio Marchetti, à professora Esp^a. Emeline Dias Lódi, à professora Esp^a. Sandra Mara Vieira de Jesus Gabiatti, à professora MSc^a. Tanara Terezinha Fogaça Zatti e à professora Esp^a. Irma Tamanho Sartori.

Aos professores membros da banca, professora Dr^a Andriceli Richit (IFC), professora Dr^a Marilane Wolf Paim (UFFS), professora Dr^a Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro (UFFS) e ao professor André Gustavo Schaeffer (UFFS) pela contribuição através dos questionamentos, apontamentos e sugestões.

Agradeço à Prefeitura Municipal de Faxinal dos Guedes-SC pelo incentivo recebido através de licença para estudos e à amiga Maritania Sandi pela contribuição para a efetivação deste processo.

Agradeço aos professores colaboradores que participaram do desenvolvimento da atividade de formação e muito contribuíram para o desenvolvimento dessa dissertação, sem eles esse trabalho seria inviável.

Agradeço também aos meus colegas de mestrado pelas horas de aprendizagem e contribuição ao longo desta formação.

Aos funcionários do PPGE, em especial à secretária Josiane Heinrich Garlet.

Por fim, agradeço à Universidade Federal da Fronteira Sul e a todos os profissionais que fazem parte dessa entidade pela oportunidade recebida.

A ciência da verdadeira educação é a
verdade...

Ellen Gold White

RESUMO

A legislação brasileira atual tornou obrigatório o ensino de música na escola; entretanto esta orientação tem trazido novos desafios à prática profissional do professor, sobretudo pelo fato de que a maioria dos professores de artes e pedagogos, que assumem o desafio de ensinar música nos anos iniciais de escolaridade, não têm formação adequada sobre essa temática. Mobilizados por estes aspectos e guiados pela problemática “Quais são os saberes docentes desenvolvidos por professores de artes e pedagogos a partir de uma atividade formativa centrada no uso das tecnologias digitais?”, nos dedicamos a evidenciar e discutir os saberes desenvolvidos por professores de artes e pedagogos por meio de recursos das tecnologias digitais. Apoiados na base conceitual relativa aos saberes docentes de Maurice Tardif e seguindo os pressupostos da abordagem qualitativa de pesquisa, realizamos a investigação no contexto de uma atividade formativa, permeada pelas tecnologias digitais, que envolveu oito professoras dos anos iniciais de escolaridade, com foco no desenvolvimento de saberes docentes necessários ao ensino de música na escola. O material empírico do estudo, seguindo os pressupostos da pesquisa ação de Michel Thiollent, foi constituído mediante a realização de entrevistas, gravações de áudio das sessões de trabalho com as professoras e notas de campo, bem como aplicação de questionários. O processo de análise dos dados, por sua vez, apoiou-se no trabalho de Robertt Bogdan e Sari Biklen. Os resultados apontam para o desenvolvimento de saberes *disciplinares*, na medida em que as professoras desenvolveram aspectos dos saberes relativos à história da música e da arte, à teoria musical, à história da educação musical, à prática instrumental, à música infantil e ao ensino de música mediado pelas tecnologias; *saberes curriculares*, relacionados especialmente à escrita musical (partitura), à escala musical, ao ritmo, à melodia e harmonia, à música folclórica, ao conceito de som, aos parâmetros do som e aos diferentes ritmos musicais, bem como ao conteúdo do ensino musical escolar e as orientações legais para o ensino de música na escola; *saberes da formação profissional*, particularmente aspectos relacionados à didática, isto é, às estratégias e aos recursos para desenvolver o ensino de música na escola e, ainda; *saberes experienciais* relacionados à percepção dos desafios da aprendizagem dos alunos. O estudo mostra, portanto, que as tecnologias digitais podem favorecer a formação de professores para o ensino de música na escola, por propiciar diferentes saberes, recursos e estratégias para a prática profissional em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de música, saberes docentes, formação continuada, tecnologias digitais.

ABSTRACT

The current Brazilian legislation became mandatory the teaching of music lessons at school, however this orientation has brought new challenges to the professional practice of the teacher, because of the fact that the most of art teachers who take up the challenge to teach music at an early age, don't have the right degree about it. Mobilized by these aspects and guided by the problematic "What are the teacher knowledge developed by arts teachers from a formative activity centered on the use of digital technologies?" we dedicated to discuss about it through digital Technologies resources. Supported on the relative conceptual basis to the teacher's knowledge of Maurice Tardif and following the suppositions of the qualitative research approach, we researched in the context of a formative activity, permeated by digital technologies, that involved eight school initial teachers, focused on the necessary teacher's knowledge development of music at school. The empirical material, based on the researches of Michel Thiollent, was constituted by interviews, audio recordings of the work sessions with the teachers, descriptive records, and questionnaires. The analysis data process was supported by the Robertt Bogdan and Sari Biklen paperworks. The results show to the disciplinary knowledge development, as the teachers developed aspects related to music and art history, musical theory, musical education history, instrumental practice, nursery rhyme and to the music teaching through the technologies; curricular knowledge, specially related to the musical writing (music score), musical scale, rhythm, melody and harmony, folk music, sound concept, the sound parameters and the different musical rhythms, as well as the content of the musical education school and the legal guidelines for the music teaching at school; vocational training knowledge, aspects related to the pedagogic, in other words, about the strategic and resources to develop the music teaching at school, and to finish, the experiential knowledge focused on the perception of the student's learning challenges. Therefore, the study shows that the digital technologies can favour the teacher's formation to the music teaching at school, because it can provide different knowledge, resources and strategies to the professional practice in the classroom.

Key- words: music teaching, teacher knowledges, continuous training, digital technologies

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	13
1.2 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA.....	15
1.3 PROBLEMA DA PESQUISA.....	18
1.4 TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL	19
1.5 OBJETIVOS DA PESQUISA	21
1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	22
2. MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES RELACIONADAS AO TEMA DA INVESTIGAÇÃO	24
2.1 O PROCESSO DE BUSCA DAS PRODUÇÕES.....	24
2.2 SÍNTESE COMPREENSIVA SOBRE OS TRABALHOS ENCONTRADOS.....	36
3. OS SABERES DOS PROFESSORES	38
3.1 SABERES DOCENTES.....	38
3.1.1 Os Saberes Docentes segundo Maurice Tardif.....	40
3.1.2 Os saberes docentes segundo Clermont Gauthier	45
3.1.3 Os saberes docentes segundo Selma Garrido Pimenta	48
3.1.4 Aproximações entre as concepções dos autores	51
4. METODOLOGIA	55
4.1 ABORDAGEM DA PESQUISA	55
4.2 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO.....	56
4.3 CONSTITUIÇÃO DE DADOS.....	59
4.3.1 Entrevista	60
4.3.2 Questionário	61
4.3.3 Notas de campo.....	62
4.4 ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO.....	63
4.5 O CONTEXTO DA PESQUISA: ATIVIDADE FORMATIVA	64
4.5.1 Contexto e os participantes da pesquisa	64
4.5.1.1 A dinâmica da atividade formativa	66
4.5.1.2 Os participantes da pesquisa	71
5. ANÁLISE DOS DADOS	72

5.1 A RELAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES COM O ENSINO DE MÚSICA E AS TDIC	72
5.2 PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO DOS SABERES MOBILIZADOS PELOS PROFESSORES	73
5.3 OS SABERES DESENVOLVIDOS/MOBILIZADOS.....	74
5.3.1 Saberes Disciplinares	75
5.3.2 Saberes Curriculares	82
5.3.3 Saberes da Formação Profissional.....	85
5.3.4 Saberes Experienciais	86
5.4 DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS.....	87
5.4.1 Discutindo os saberes disciplinares	87
5.4.2 Discutindo os saberes curriculares.....	90
5.4.3 Discutindo os saberes da formação profissional.....	91
5.4.4 Discutindo os saberes experienciais.....	93
5.5 SÍNTESE DOS ACHADOS DA PESQUISA.....	94
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICES	106
Apêndice 1.....	106
APLICATIVOS DIGITAIS	106
Apêndice 2	124
ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	124
1.Entrevista final.....	124
Apêndice 3	125
QUESTIONÁRIOS	125
1.Questionário Inicial	125
2.Questionário segundo encontro	131
3.Questionário terceiro encontro.....	132
Apêndice 4.....	133
PLANOS DE AULA.....	133

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentamos a pesquisa desenvolvida, esclarecendo os eventos que nos levaram a este tema, assim como apresentando a justificativa e a relevância do estudo, o problema e os objetivos da pesquisa e, por fim, delineamos a estrutura da dissertação.

1.1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Os saberes docentes, entendidos como elementos de base para a prática docente, são construídos a partir de diferentes processos e vivências de formação, abarcando experiências prévias à formação em nível de licenciatura, perpassando a formação inicial e estendendo-se ao longo da trajetória profissional. Em outras palavras, ao longo das vivências enquanto estudante, atravessando a formação inicial na universidade e prosseguindo na trajetória profissional, o professor ressignifica, aprofunda e desenvolve saberes distintos, relativos à docência, que acabam por constituir a base conceitual e teórica da sua prática. Para Tardif (2002, p.103), os saberes docentes fundamentam a ação docente em sala de aula, isto é, “servem de base para o ensino” escolar e, *a priori*, provêm de diferentes fontes sociais, tais como, a família, a escola e a universidade. Enfim, são também temporais, porque são adquiridos em diferentes tempos sociais (TARDIF, 2002).

Dentre os saberes docentes necessários para o professor exercer a sua profissão, com base em Tardif (2002), eles podem ser classificados em quatro categorias: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes curriculares; os saberes experienciais; e os saberes disciplinares. Nesta perspectiva, os saberes docentes têm interessado a pesquisadores de diferentes áreas de investigação, especialmente da área de educação, os quais buscam identificar aspectos distintos destes saberes que são desenvolvidos por professores, assim como examinar modos de desenvolvê-los.

Por outro lado, mudanças educacionais, sobretudo em relação aos currículos escolares, têm introduzido novos temas e conteúdos em seus programas, a exemplo do ensino de música no contexto da disciplina de artes. Estas mudanças têm trazido novos desafios aos professores, especialmente dos anos iniciais, que se deparam

com a tarefa de ensinar algo sobre o que não dispõem de saberes necessários e suficientes. E é neste sentido que muitos professores de artes e pedagogos têm enfrentado desafios para ensinar música na escola, sobretudo no desenvolvimento de atividades de prática musical.

Esta problemática decorre, de um modo geral, da falta de oportunidades oferecidas ao longo da formação inicial e continuada, ou seja, embora o ensino de música seja um componente curricular da disciplina de artes e, do mesmo modo, ensinado pelos professores pedagogos dos anos iniciais, a formação inicial e continuada de professores não especialistas tem falhado em oportunizar momentos necessários à construção de saberes norteadores do ensino musical escolar (LOBATO, 2007; CUNHA, 2014; OLIVEIRA, 2016). E esta realidade, por outro lado, atribui aos processos de formação continuada importante papel no desenvolvimento de saberes docentes como forma de suprir parte das necessidades dos professores no enfrentamento dos desafios acima citados.

Nesta perspectiva, é relevante ressaltar que a formação de professores para os anos iniciais deve dar atenção a uma formação que articule saberes musicais e pedagógicos que dialoguem com a música e a educação, pois, nos anos iniciais do ensino fundamental escolar, a prática artística é desenvolvida através de jogos, brincadeiras e atividades recreativas voltadas ao desenvolvimento da percepção musical, percepção dos sons do ambiente, da composição, improvisação e interpretação (BRITO, 2003).

Motivados por estas questões, realizamos uma pesquisa visando evidenciar e discutir os saberes docentes desenvolvidos a partir de uma atividade formativa com professores de artes e pedagogos, atuantes nos anos iniciais de escolaridade na rede pública municipal de Faxinal dos Guedes (SC). Nosso objetivo de pesquisa apoia-se no entendimento de que para desenvolver o ensino de música na escola, o professor precisa desenvolver diferentes saberes, pois trata-se de um componente curricular recentemente inserido nos programas escolares e, em geral, os professores que assumem esta tarefa não dispõem de formação ou saberes suficientes para tal. Nesta perspectiva, portanto, estudos centrados em investigar as possibilidades de desenvolver saberes docentes a partir de atividades formativas distintas emergem e ganham espaço nas diversas áreas de pesquisa.

1.2 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

A importância da música para a formação das pessoas é reconhecida desde a antiguidade (HENTSCHKE, 1991; REIS, 1993; FONTEERRADA, 2008) pela sua contribuição no desenvolvimento estético, histórico e na formação humana do indivíduo. Assim, ensinar música é considerado para muitos autores uma necessidade para o desenvolvimento sensorial, físico, espiritual e sentimental (FONTEERRADA, 2008).

No Brasil, a história da educação musical registrada inicia-se com a chegada dos jesuítas, por volta do século XVI (FONTEERRADA, 2008), que a utilizavam com rigor metódico para cantar, dançar, representar e tocar instrumentos no processo de catequização dos índios e na imposição da cultura europeia (GALIZIA, 2011). Já na metade do século XIX, o ensino da música nas escolas públicas acontecia em todos os níveis por meio de exercícios de canto e noções teóricas (GALIZIA, 2011). Por sua vez, nas décadas de 1920 e 1930, a música fazia parte da grade curricular escolar através do canto orfeônico, projeto elaborado e dirigido por Heitor Villa Lobos, que valorizava a pátria, o folclore e a música popular (FONTEERRADA, 2008).

Seguindo este movimento, em 1971, a música passou a integrar a disciplina de Educação Artística, o que enfraqueceu o ensino musical, já que os professores que atuavam nesta disciplina recebiam uma formação artística mais generalista e tinham de dar conta de contemplar em suas aulas as diversas linguagens das artes (GALIZIA, 2011). E, foi em 2008, a partir da Lei 11.769, que o ensino de música passou a ser considerado componente curricular obrigatório nas escolas (reforçado pela respectiva Lei), que teriam até três anos para se adaptarem à nova Lei, ou seja, até 2011 (BRASIL, 2008). Contudo, essa Lei foi substituída em 2016 pela Lei nº 13.278, na qual a música permaneceu presente na disciplina de Artes, todavia como uma das linguagens artísticas que compõem o seu currículo (BRASIL, 2016).

Embora tenha surgido uma grande expectativa em torno da Lei 11.769/2008 entre os professores e apoiadores do ensino musical na escola, o que se evidencia é que na maioria das escolas brasileiras os paradigmas do ensino musical permaneceram os mesmos. Em outras palavras, de um modo geral, principalmente entre as escolas públicas, o ensino de música continuou ausente dos currículos escolares ou sendo desenvolvido de forma minimizada. Uma das principais

justificativas para esta tendência é a falta de profissionais habilitados ou qualificados para atuarem no ensino de música nas escolas (GUIMARÃES, 2017).

Portanto, fica evidente que a música sempre esteve presente na história da educação brasileira; contudo as mudanças educacionais e as novas demandas da escola impõem desafios diversos que acabam, muitas vezes, por inviabilizar o ensino de música. Além disso, verifica-se que historicamente houve algumas alternâncias em relação à presença (valorização) do ensino de música no ambiente escolar. Por exemplo, o apogeu do ensino de música na escola precede o ensino de artes (ou educação artística); todavia a realidade atual da educação musical no contexto escolar é bastante desfavorável e isso se deve principalmente à retirada deste componente, estabelecido como disciplina do currículo escolar a partir de 1971 (BRASIL, 1971).

Outro fator associado à problemática que permeia o ensino de música na escola refere-se à insuficiência e/ou à inadequação da formação daqueles profissionais que assumem esta tarefa, que, no caso dos anos iniciais de escolaridade, é desenvolvida por professores de artes e pedagogos. Portanto, na medida em que a Lei 13.278 estabelece a obrigatoriedade do ensino de música neste nível escolar e o coloca dentro da disciplina de artes, o professor depara-se com muitos desafios, sendo o principal deles a carência de saberes específicos para desenvolver este ensino. Impõe-se, aí, a necessidade de o professor buscar espaços e atividades que o oportunizem desenvolver estes saberes. Outro aspecto ainda relacionado ao desafio do ensino de música na escola refere-se à carência de recursos e estratégias para o professor desenvolver sua prática.

Nesta perspectiva, entendemos, a partir de alguns estudos (MERCADO, 1999; LEVY, 1993; KENSKI, 2012; GABRIEL, 2013; RICHIT, 2014), que as tecnologias digitais podem servir de recursos para o desenvolvimento profissional ao longo do percurso profissional, mediante práticas formativas em que professores de artes e pedagogos, que ensinam música na escola, possam preparar-se para esta tarefa. Além disso, consideramos que recursos diversos, tais como as tecnologias digitais, podem constituir-se como catalizadoras deste processo, favorecendo diferentes produções musicais, edição de áudios, captação e sintetização do som, pois dispõem de recursos que permitem criar novas nuances e timbres.

Entretanto, o processo de formação docente para uso das tecnologias no

ensino precisa promover uma visão crítica sobre este processo. Sobre isso, Kenski esclarece que o professor precisa dispor de

[...] algum conhecimento sobre o uso crítico das tecnologias de informação e comunicação... É preciso que o professor saiba utilizar adequadamente, no ensino, essas mídias, para poder melhor explorar suas especificidades e garantir o alcance dos objetivos do ensino oferecido (KENSKI, 2012b, p.89).

Além disso, Mercado acrescenta que o processo de formação docente voltado à incorporação das tecnologias nos processos educativos

[...] deve considerar a realidade em que o docente trabalha, suas ansiedades, deficiências e dificuldades encontradas no trabalho, para que consiga visualizar a tecnologia como uma ajuda e vir, realmente, a utilizar-se dela de uma forma consistente (MERCADO, 1999, p.103).

É neste sentido que nossa atividade formativa (de formação de professores) buscou dialogar com essas orientações, visando desenvolver saberes musicais e, ao mesmo tempo, sobre o uso de tecnologias, buscando contribuir na aprendizagem dos alunos, considerando o contexto em que o professor está inserido. Do mesmo modo, buscou superar o desafio de desenvolver uma formação pautada apenas na “ilustração de conceitos e ideias, concepção essa constituída no despontar do movimento de uso das tecnologias em educação” (RICHIT, 2014, p. 11).

Portanto, partindo do entendimento de que o professor que ensina música nos anos iniciais precisa desenvolver diferentes saberes, pois trata-se de um tópico curricular inserido na disciplina de artes e que geralmente é abordado por professores que não dispõem de formação para esta tarefa, consideramos que faz-se necessário examinar aspectos destes saberes que podem ser desenvolvidos a partir de atividades formativas permeadas por recursos diversos, tais como das tecnologias digitais. Além disso, neste contexto de mudanças educacionais, estudos centrados em investigar as possibilidades de desenvolver saberes docentes a partir de atividades formativas distintas emergem e ganham espaço nas diversas áreas de pesquisa.

Por fim, do ponto de vista acadêmico, essa pesquisa torna-se relevante por oportunizar discussões sobre os saberes docentes dos professores que ensinam música (de artes e pedagogos), desenvolvidos a partir de uma formação continuada. Além disso, pode contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas sobre os

saberes docentes dos professores de música e o uso das tecnologias digitais na formação de professores e, principalmente, na formação de professores que ensinam música na escola.

1.3 PROBLEMA DA PESQUISA

A Lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996) asseguram a educação musical no ambiente escolar e no currículo do Ensino Fundamental. Entretanto, em muitos estados e municípios brasileiros, a viabilização da Lei traz alguns desafios. Com isto, na maioria das vezes, professores de artes (e pedagogos que atuam nessa disciplina e nos anos iniciais), em sua maioria habilitados em Artes Visuais e/ou Artes Plásticas, são colocados diante do desafio de ensinar música, ainda que não disponham de uma qualificação ou instrumentalização adequadas (GUIMARÃES, 2017).

Além disso, no ensino escolar, predomina o entendimento de que o ensino de música serve a outros propósitos. Uma concepção bastante difundida utiliza a música, “ou melhor dizendo, a canção – como suporte para a aquisição de conhecimentos gerais, para a formação de hábitos e atitudes, disciplina, condicionamento da rotina, comemorações de datas diversas, etc.” (BRITO, 2003, p. 51).

Neste viés, apesar de reconhecermos a importância da música como recurso de aprendizagem escolar nas diferentes áreas do currículo (MOREIRA, 2011), esse trabalho se diferencia por dar centralidade ao ensino de música, nos conteúdos musicais, na interpretação, criação e improvisação, ou seja, na música pela música. Entendemos, assim, que o ensino de música oportuniza ao aluno desenvolver aspectos, tais como a “percepção, imaginação e reflexão, ampliação da sensibilidade, visão crítica, atitudes de cooperação e solidariedade, conhecimento das diferentes culturas, raciocínio matemático, etc.” (MOREIRA, 2011, p. 9-10).

Partindo destes aspectos, constituímos nosso problema de investigação que é sintetizado na seguinte pergunta: “Quais são os saberes docentes desenvolvidos por professores de artes e pedagogos a partir de uma atividade formativa centrada no uso das tecnologias digitais?”

1.4 TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL

Este trabalho de Dissertação de Mestrado é fruto do interesse que tenho¹, há alguns anos, em pesquisar e desenvolver trabalhos voltados à educação musical no Ensino Fundamental escolar dos anos iniciais aos anos finais. Esse interesse justifica-se pela música fazer parte da minha área de atuação profissional como professor de artes e música no Ensino Fundamental, a minha trajetória de formação inicial e continuada e a minha experiência de vida com a música e a educação musical.

Desde a infância, tive o privilégio de ter contato com a música e os instrumentos musicais. Embora não tenha tido a oportunidade de ter aulas de música ou educação musical no ambiente escolar, lembro-me que, na década de 1990, já assistia aos ensaios de uma banda de baile que aconteciam no porão da casa onde eu morava e os ensaios de um coral italiano escolar (grupo formado por alunos da escola em que eu estudava na época), que se reuniam durante a semana no final da tarde depois das aulas em uma escola municipal em Concórdia (SC).

Na adolescência, comprei o meu primeiro violão e, a partir daí, comecei a tocar músicas em bandinhas de baile, festas da escola, apresentações no município de Ponte Serrada (SC) – local onde eu residia com minha família – e em encontros de rodas de amigos. Nessa época, eu havia aprendido a tocar violão sem a ajuda de um professor, apenas olhando alguns músicos e amigos que já tocavam, sendo que não havia desenvolvido ainda um conhecimento teórico em relação aos acordes que formava, os ritmos, melodias, campo harmônico, etc. Desta forma, a linguagem que eu utilizava para expressar as variantes que eram executadas restringia-se à linguagem conhecida entre os músicos e instrumentistas autodidatas, utilizada na comunicação entre as partes quando havia necessidade de informar a tonalidade e acordes que seriam executados.

Em 2010, depois de ter iniciado (e não concluído) alguns cursos de nível superior, dentre eles Bacharelado em Química², Ciências Contábeis e Química Industrial de Alimentos, iniciei o curso de Licenciatura em Música pela Faculdade

¹ Nesta subseção do trabalho o texto é redigido na primeira pessoa do singular por tratar da trajetória pessoal e profissional do pesquisador.

² Curso que frequentei, por três anos, na Unioeste de Toledo (PR).

União Pan-Americana de Ensino (UNIPAN), na cidade de Cascavel (PR). Nesse período, além de ser estudante de música, também fazia da música minha atividade profissional, tocando em casas noturnas e bares da cidade e região. Essa formação inicial foi uma oportunidade muito importante para a minha carreira profissional atuando como músico e, posteriormente, como professor de música. Esta conquista foi possibilitada pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI), do governo federal, por meio do qual consegui uma bolsa de estudos (parcial) durante todo o curso (2010 a 2012), o que foi de grande valia financeira ao longo desta formação.

Em 2013, após concluir o curso de Licenciatura em Música, iniciei uma Pós-Graduação (em nível *latu sensu*) em “Arte e Educação”, pela Faculdade Uniasselvi de Indaial (SC). Nesse período, eu já atuava na escola, no Ensino Fundamental, como professor de artes e música e, foi a partir dessa especialização, que fui motivado a ingressar no mestrado, dedicando-me ao tema do ensino de música na escola.

Após essa primeira especialização, em 2014, tive a oportunidade de voltar a estudar em uma universidade pública, agora na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na qual cursei uma especialização centrada na Cultura Digital. Foi a partir deste curso de especialização a distância que desenvolvi várias produções voltadas a atividades práticas no ensino de artes e música na escola. Paralelamente às atividades de ensino, desenvolvi algumas produções acadêmicas que me motivaram a continuar as pesquisas no campo do ensino de música na escola, todavia, agora, considerando um novo elemento: as tecnologias digitais.

Estes eventos levaram-me a participar, no ano de 2017, do processo seletivo para o Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado em Educação) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó, no qual tive o privilégio de ser aprovado em oitavo lugar para uma das dez vagas disponíveis na minha linha de pesquisa. Esse foi um momento muito especial, não somente profissional, mas também na minha trajetória de formação humana. Coursar um mestrado sempre foi um sonho e, ao mesmo tempo, um grande desafio para mim, pois as oportunidades no interior do estado eram escassas. A partir da abertura do curso de mestrado na UFFS-Campus de Chapecó, essas oportunidades aumentaram, principalmente por ser um curso gratuito e de qualidade. E, enfim, tive essa benção especial em minha vida.

Embora não tendo em minha família uma influência pontual em relação aos estudos, sempre sonhei em fazer uma faculdade, ser um profissional bem-sucedido, e poder colaborar profissionalmente na sociedade. Neste sentido, mesmo inserido em um contexto de pobreza e de poucas oportunidades, tive toda a motivação familiar que precisava para ir à luta e realizar meus sonhos. Desta forma, tenho orgulho em dizer que fui o primeiro membro da minha família a concluir um curso superior (já que meus pais e familiares não tiveram as mesmas oportunidades de estudo). E, neste momento, por estar cursando um mestrado, também estou tendo o privilégio de compartilhar conhecimentos, experiências e oportunidades de influenciar meus familiares, colegas de trabalho e amigos a continuarem (ou iniciarem) seus estudos e almejem novos rumos profissionais.

Além dos cursos de formação inicial e especialização, também procurei frequentar cursos de formação continuada em prática musical instrumental, de bandas e em docência, que me possibilitaram compreender melhor a realidade da sala de aula, pois as minhas experiências profissionais sempre foram mais voltadas ao ensino musical de instrumentos diversos. Por fim, essa etapa da minha carreira profissional está contribuindo significativamente para o desenvolvimento da minha visão de mundo, atuação profissional e compreensão do estado das coisas na educação, na política e na sociedade. Desta forma, posso afirmar com toda a certeza, que esse mestrado tem proporcionado oportunidades de desenvolvimento humano e profissional que já modificaram a minha ação docente e continuarão sendo referências na minha trajetória de vida.

1.5 OBJETIVOS DA PESQUISA

A partir da problemática de pesquisa apresentada anteriormente, estabelecemos como objetivo geral: “evidenciar e discutir os saberes desenvolvidos por professores de artes e pedagogos a partir de uma atividade formativa, centrada no ensino de música na escola e baseada no uso das tecnologias digitais”. Este objetivo, por sua abrangência, desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- Evidenciar os desafios enfrentados por professores de artes e pedagogos no ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental;

- Evidenciar, no contexto de uma atividade formativa, as possibilidades para o desenvolvimento de saberes docentes para o ensino de música na escola por meio dos recursos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação;
- Identificar os saberes docentes mobilizados para ensinar música no planejamento de uma atividade de sala de aula.

1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A Dissertação aqui sistematizada estrutura-se em seis partes, a saber: introdução, quatro capítulos e as considerações finais. No primeiro capítulo, intitulado “Estado do Conhecimento do Objeto de Investigação”, apresentamos algumas produções acadêmicas em nível de tese e dissertação que discutem os saberes docentes do professor que ensina música, a formação de professores que ensinam música e a formação de professores, permeada pelas tecnologias, para o ensino de música na escola. Ao longo desta revisão, buscamos realizar um mapeamento bibliográfico sobre a produção de conhecimento relacionada ao objeto investigado em nossa pesquisa.

O segundo capítulo, intitulado “Os saberes dos professores”, dedica-se a conceituar os saberes docentes necessários à prática do professor e explicitar a natureza e as origens destes saberes. Para tanto, baseamo-nos nos trabalhos de Maurice Tardif (2002), Clermont Gauthier (2013) e Selma Garrido Pimenta (2005), a partir dos quais apresentamos uma categorização dos saberes docentes em cada um dos autores e, ao final, realizamos uma reflexão sobre as aproximações e os distanciamentos entre as categorias de saberes abordadas.

As minhas vivências como professor que ensina música na rede de ensino de Faxinal dos Guedes (SC) têm evidenciado diferentes aspectos dos saberes docentes que estão circunscritos pela categorização apresentada por Tardif (2002), a qual compreende elementos intrínsecos à cada categoria, que explicitam a complexidade da prática docente. Neste sentido, nossa análise toma por lente teórica o trabalho de Tardif como forma de evidenciar diferentes aspectos das categorias por ele apresentadas, as quais embasam o ensino de música na escola, incluindo-se aspectos relacionados às tecnologias digitais.

No terceiro capítulo, intitulado “Metodologia”, explicitamos as etapas da pesquisa, adotando a abordagem qualitativa. Assim, baseamo-nos nos pressupostos da pesquisa-ação e nos utilizamos da entrevista, questionário e notas de campo como técnicas de coleta de dados. A seguir, explicitamos o processo de análise de dados, orientando-nos em Bogdan e Biklen (1994), a partir dos quais buscamos evidenciar e discutir os saberes desenvolvidos por professores de artes e pedagogos por meio de recursos das tecnologias digitais.

No quarto capítulo, intitulado “Análise de dados”, explicitamos o processo de categorização dos dados, apresentamos as evidências empíricas associadas às categorias e subcategorias, procedendo a sua interpretação. Em seguida, realizamos a discussão das categorias, tomando por base teórica os pressupostos relativos aos saberes docentes esboçados por Maurice Tardif.

Nas “Considerações finais”, retomamos o objetivo central da pesquisa, explicitando o modo como as partes do trabalho estão articuladas e apontando os resultados da investigação a partir de uma síntese dos saberes desenvolvidos pelas professoras.

2. MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES RELACIONADAS AO TEMA DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos o mapeamento das produções relacionadas ao tema da nossa investigação, bem como a síntese dos trabalhos identificados.

2.1 O PROCESSO DE BUSCA DAS PRODUÇÕES

Iniciamos essa etapa da investigação realizando uma busca por teses e dissertações relacionadas ao tema da nossa pesquisa na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)³, utilizando os seguintes descritores de busca: “ensino de música” e “tecnologias”; “formação de professores”, “música” e “tecnologias”; “saberes”, “formação de professores” e “música”.

A partir destes descritores, nossa busca retornou 110 trabalhos. Após a leitura do título, palavras-chave, resumos e sumários dos trabalhos, procedemos o processo de identificação de trabalhos relacionados mais estreitamente ao tema da nossa pesquisa, que resultou em 17 trabalhos, sendo 5 teses e 12 dissertações. O processo de redução da amostra inicial deu-se a partir dos seguintes critérios de exclusão:

1. Trabalhos não relacionados ao tema da formação de professores;
2. Pesquisa que envolve o ensino de outra disciplina específica utilizando a música apenas como estratégia de ensino e aprendizagem;
3. Trabalhos que não estejam relacionados à educação escolar ou educação musical no ensino fundamental;
4. Trabalhos envolvendo o ensino de música sem fazer uso das tecnologias.

Apresentamos, a seguir, os resultados da busca mediante cada um dos descritores, destacando os trabalhos apontados pelo processo de redução.

1. Descritores: “ensino de música” e “tecnologias”

³ É uma biblioteca digital que integra e difunde teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras produzidas no país e no exterior. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 23 Jan. 2019.

Total de trabalhos retornados na busca: 33 trabalhos

Selecionados a partir da redução: 4 trabalhos

Quadro 1: "ensino de música" e "tecnologias"

Autor	Título	Instituição	Ano
Gislene Victoria Silva	Tecnologias midiáticas como estratégia de apoio ao ensino da música na educação básica	UNESP	2017
Beatriz Salles	Rede social com música, arte e tecnologia	UnB	2014
Anelise Lupoli Chamorro	A educação musical infantil e o uso das tecnologias de informação e comunicação: percepção dos docentes	Unoeste	2015
Francine Kemmer Cernev	Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem	UFRGS	2015

Fonte: Elaborado pelo Autor

2. Descritores: "formação de professores", "música" e "tecnologias"

Total de trabalhos retornados na busca: 28 trabalhos

Selecionados a partir da redução: 4 trabalhos

Quadro 2: "formação de professores", "música" e "tecnologias"

Autor	Título	Instituição	Ano
Wellington Tavares dos Santos	Tecnologias da informação e comunicação na formação do professor de música	PUC - Paraná	2006
Matheus Henrique da Fonsêca Barros	Saberes docentes e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no curso de licenciatura em música da UFPE	UFPE	2016
Rogério Augusto Bordini	Formação de professores e tecnologia digital: um estudo sobre a utilização do jogo <i>Musikinésia</i> na educação musical	UFSCar	2016
Alexandre Henrique dos Santos	As tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação musical: um estudo sobre a relação das licenciaturas em música com o fenômeno tecnológico	UNICAMP	2015

Fonte: Elaborado pelo Autor

3. Descritores: "saberes", "formação de professores" e "música"

Total de trabalhos retornados na busca: 49 trabalhos

Selecionados a partir da redução: 9 trabalhos

Quadro 3: "saberes", "formação de professores" e "música"

Autor	Título	Instituição	Ano
Sandra Mara da Cunha	Eu canto pra você: saberes musicais de professores da pequena infância	USP	2014
Maria Cristina de Carvalho Cascelli Azevedo	Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso	UFRGS	2007

Katia Sirlene de Moraes Duarte da Silva	Processo composicional de microcanções CDG na escola básica: do ter aprendido ao querer ensinar	UFBA	2017
Neide Esperidião	Educação musical e formação de professores: suíte e variações sobre o tema	USP	2011
Aline Clissiane Ferreira da Silva	A profissionalidade emergente de estagiários de um curso de licenciatura em música: um estudo de caso	UFRGS	2017
Idelvânia Passos de Araújo Oliveira	“Entrei no curso assim, eu... e hoje, nesse grupo, eu me sinto nós”: a formação de professores no curso “vivências com a musicalização”	UnB	2016
Caroline Pozzobon Xisto	A formação e a atuação profissional de licenciados em música: um estudo na UFSM	UFSM	2004
Elaine Martha Daenecke	A formação musical em cursos de licenciatura em música: um estudo com licenciandos/as de instituições do Rio Grande do Sul	UFRGS	2017
Walkíria Teresa Firmino Lobato	A formação e a prática pedagógico-musical de professores egressos da pedagogia	UnB	2007

Fonte: Elaborado pelo Autor

Após a identificação dos trabalhos relacionados ao nosso tema, procedemos a sua leitura, buscando pontuar aspectos teóricos e metodológicos centrais, assim como os principais resultados. Estes elementos contribuíram na construção do nosso problema de investigação, na contextualização do objeto investigado e na explicitação da relevância acadêmica do trabalho. Apresentamos, a seguir, uma síntese de cada um dos trabalhos.

Cernev (2015), em sua tese de doutorado, investigou “a aprendizagem musical colaborativa e a motivação dos alunos para aprender utilizando as Tecnologias Digitais no contexto da Educação Básica”. Neste viés, a autora desenvolveu uma proposta de ensino colaborativo mediado pelas Tecnologias Digitais, buscando constituir uma rede de colaboração para com o ensino musical. Para tanto, desenvolveu uma intervenção com professores e alunos de uma escola pública do estado do Paraná na perspectiva da pesquisa-ação, utilizando-se de entrevistas, questionários, observações e notas de campos como técnicas de coleta de dados. Como resultados, aponta que o planejamento voltado à aprendizagem musical colaborativa com as tecnologias digitais favoreceu a integração entre professores e alunos, na qual os alunos se mostraram interessados nas atividades, considerando uma prática inovadora e a maioria deles desenvolveu as atividades por motivação autônoma. Por fim, ressalta que a partir da aprendizagem musical

colaborativa foi possível construir o conhecimento em conjunto, com diferentes interações e compartilhamento de produções musicais através do *ciberespaço* e que, para a professora de artes (participante da pesquisa), a utilização das tecnologias propiciou uma aprendizagem musical mais significativa, demonstrando que também podem facilitar o processo de ensino e aprendizagem musical para o professor.

Chamorro (2015), por sua vez, buscou compreender a percepção dos professores sobre a educação musical mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação e, igualmente, conscientizá-los sobre a importância destes recursos no processo de ensino de música na Educação Infantil. Para tanto, propôs uma oficina de formação continuada para cinco professores de Educação Infantil de uma escola pública de Álvares Machado (SP), com o objetivo de identificar as concepções iniciais e possíveis mudanças de concepções sobre ensino musical permeado pelas tecnologias. Nesta perspectiva, foram utilizados três objetos de aprendizagem: o *software* “Zorelha”⁴, o *site* “Práticas Criativas na web 2.0”⁵ e o “Gen Virtual”. Como resultados, Chamorro (2015) destaca que os professores participantes da pesquisa não possuíam qualificação suficiente para ensinar música na escola e apresentaram dificuldades para desenvolver os conteúdos curriculares do ensino musical. Embora as tecnologias possam contribuir para a formação das crianças, os professores demonstraram dificuldades em incorporá-las no cotidiano escolar (musical) e trabalhar com os objetos de aprendizagem em sala de aula. Por fim, os professores afirmaram que desconhecem qualquer tipo de objeto educacional tecnológico que contribui para o ensino e aprendizagem musical escolar.

Gislene Victoria Silva (2017), em seu trabalho dissertativo, dedicou-se a explorar recursos midiáticos audiovisuais disponíveis na *internet* para apoiar os professores de Artes e alunos no ensino e aprendizagem de música na educação escolar. Para tanto, desenvolveu uma pesquisa qualitativa, buscando os objetos disponíveis para a aprendizagem musical no Portal do Ministério da Educação e na *internet*, *YouTube*⁶, aplicativos digitais para *smartphones* e *tablets*, *softwares*, etc., identificando jogos musicais, *softwares*, e diversos objetos digitais de aprendizagem

⁴ Disponível em: <http://rived.mec.gov.br/atividades/concurso_2007/zorelha/index.html>. Acesso em: 22 Jun. 2019.

⁵ Disponível em: <<http://www.nuted.ufrgs.br/oa/criativas/index.html>>. Acesso em: 22 Jun. 2019.

⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/>>. Acesso em: 22 Jun. 2019.

com a estratégia de conectá-los a situações de aprendizagem musical escolar, considerando as diversas possibilidades e recursos disponíveis nas escolas. Por fim, a autora apresenta diversas estratégias para a utilização das tecnologias midiáticas como aporte para o ensino de música na educação básica, considerando que as tecnologias podem contribuir com o fomento de ensino e aprendizagem e para o desenvolvimento de novas práticas musicais. Contudo, sinaliza que, embora tendo esse potencial, as tecnologias não devem substituir a educação musical formal, mas proporcionar novos ambientes musicais e novas oportunidades de aprendizagens.

Salles (2014), em uma pesquisa de doutorado, desenvolveu um trabalho investigativo através da construção da rede social “#musicanaescola”, que esteve fundamentada na proposta de utilização de recursos de vídeos tutoriais para a viabilização da aprendizagem de instrumentos musicais. Neste sentido, baseou-se no projeto “Piano/Teclado para Crianças: Tecnologias sociais para o ensino coletivo de instrumento”, da Universidade de Brasília, que visava à criação de um modelo interativo de compartilhamento de práticas musicais e colaborativo de ensino-aprendizagem, fundamentado na teoria de ecossistemas digitais (ambiente colaborativo de aprendizagem), com uma abordagem sobre “*performance* coletiva de instrumentos realizada com crianças e mediadas pela tecnologia”. Esse projeto foi desenvolvido com crianças de 5,5 a 12 anos, utilizando as tecnologias no ensino e aprendizagem de piano, em um formato semipresencial entre 2005 e 2011, atendendo 268 crianças. O processo ocorreu de duas formas: através de atividades presenciais, de vídeos tutoriais e jogos musicais, com foco no aperfeiçoamento individual e *performance* musical do instrumento; e através de atividades realizadas a distância. A abordagem utilizada para o ensino e aprendizagem musical baseou-se no Modelo (T)EC(L)A, que tem como parâmetro o desenvolvimento da técnica, execução, composição, literatura e da apreciação musical. Enfim, os resultados apontaram que os processos de ensino e aprendizagem musical e o desenvolvimento da *performance* musical individual e em grupo, mediado pelas tecnologias, são eficazes, e que o projeto #musicanaescola (rede social) se desenvolveu com efetividade. Do mesmo modo que o uso de vídeos tutoriais, a criação de um ecossistema digital e os jogos musicais potencializaram e viabilizaram a aprendizagem musical, pois os alunos – por meio dos vídeos tutoriais – tiveram a oportunidade de repetir os exercícios quantas vezes quisessem. Além disso, o

desenvolvimento dos jogos musicais e o ecossistema digital proporcionaram a troca de conhecimentos, bem como a interatividade entre pais, alunos e professores.

Lobato (2007) defendeu uma dissertação de mestrado centrada no objetivo de refletir sobre as possibilidades e os limites da formação pedagógico-musical em um curso de Pedagogia e suas implicações para a prática pedagógica nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se propôs a fazer uma análise da percepção e da prática em sala de aula de professores pedagogos que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Mediante procedimentos de coleta e análise de dados, a saber, observação, entrevistas semiestruturadas, análise documental e grupo focal, Lobato (2007) concluiu que a partir da disciplina de formação musical, ofertada no curso de Pedagogia, as professoras demonstraram motivação e tentativas de inclusão do ensino de música na escola. Ela também ressalta que a disciplina de formação pedagógico-musical possui alguns limites, tais como a “falta de formação musical pré-universitária dos alunos”, limitação da formação inicial em apenas uma disciplina ao longo da graduação, entre outras. Por fim, Lobato (2007) ressalta que os professores têm consciência dos limites da formação e aponta que foram identificadas mudanças indispensáveis para a superação desses limites, dentre elas, articular os saberes pedagógicos com os saberes musicais. Ainda, evidencia que as condições de formação do professor e a valorização da formação integral do aluno por parte da escola são imprescindíveis “para a inserção da música na escola” (LOBATO, 2007, p. 6-7).

Já Oliveira (2016), a partir do curso de formação musical continuada “Vivências com a Musicalização”, “buscou refletir sobre as possibilidades e desafios” relacionados à aprendizagem musical docente, “considerando a sua proposta pedagógico-musical, suas atividades e percepção dos professores sobre os saberes vivenciados durante o curso”. Neste viés, orientada pelos princípios da pesquisa-ação, utilizando as técnicas de questionários, observação participante e documentos produzidos, conclui que “o estímulo da musicalidade contribui para a mobilização e apropriação de saberes necessários à prática pedagógico-musical”. E que, através das experiências vivenciadas e compartilhadas durante a formação pelos (e/ou entre) professores, significativas possibilidades de promoção de autoestima, de apropriação de saberes docentes necessários ao ensino de música e de reconhecimento profissional foram geradas. Por fim, aponta que a interação entre os

professores foi bastante relevante para a socialização de saberes e experiências e, concomitantemente, para o desenvolvimento do conhecimento musical, pedagógico-musical e profissional. Ainda, frisa que os principais desafios para a aprendizagem dos professores foram visualizados durante as atividades de criação musical e as diferenças de aprendizagens entre os professores participantes da formação também foram um desafio em relação ao ensino.

Azevedo (2007), em sua tese de doutorado, buscou “investigar como os estagiários de música desenvolvem sua ação pedagógica a partir dos saberes docentes mobilizados e socializados na atividade de estágio”. Assim, fundamentada em Tardif (2002), Gauthier *et al.* (1998) e Lee S. Shulmann (1986, 1987, 2004), buscou discutir o conceito de saberes docentes, da ação pedagógica e a natureza dos saberes docentes. A partir do estudo de caso (metodologia adotada), diferentes técnicas de coleta de dados (entrevistas, observação, gravação e documentos escritos) e interpretação dos dados orientada por Gadamer (1997), destacou “o contexto formativo e interativo da atividade de estagiário; e o desenvolvimento da ação pedagógica dos estagiários”. Neste contexto, anuncia que esses dois pilares são interdependentes e relacionam-se de forma dialética “entre a mobilização e socialização de saberes”. Por fim, indica que, durante a ação pedagógica dos estagiários em sala de aula, os saberes desenvolvidos – de natureza experiencial – refletem a gestão interativa, e que, se validados na mobilização e socialização de saberes, “podem ser identificados como saberes da ação pedagógico-musical”. Defende, ainda, que estes saberes devem ser reconhecidos como base teórica na formação e desenvolvimento profissional de professores de música.

Daenecke (2017), em sua pesquisa de mestrado, investigou como os alunos de licenciatura em música percebem a formação musical e a “sua articulação com a função de ensinar”. Também se propôs a compreender como os alunos percebem a organização e as finalidades do curso de licenciatura em música, quais sentidos eles atribuem à formação vivenciada e os saberes específicos que identificam como sendo da profissão de professor de música. Adotando como referencial teórico os estudos de Maria do Céu Roldão sobre desenvolvimento profissional e seguindo a abordagem qualitativa de pesquisa, desenvolveu três grupos focais com alunos dos cursos de licenciatura matriculados em diferentes etapas em duas instituições federais do Rio Grande do Sul. Concluiu que os resultados foram influenciados pelas

trajetórias pessoais dos alunos, perspectivas futuras e as diferentes etapas dos cursos em que estavam matriculados e, deste modo, evidenciaram diferentes percepções sobre a formação musical. Neste sentido, haja vista as distintas percepções, a maioria compreendeu que o curso de música organiza-se em três eixos – música, educação e educação musical – que nem sempre se articulam. Do mesmo modo, reconheceram que a formação musical é condição fundamental, mas não suficiente, no ensino de música e que os saberes musicais necessitam ser articulados com outros saberes, sobretudo, oriundos da formação pedagógica e pedagógico-musical. Os alunos também teceram críticas às lacunas existentes na formação musical e “à relação dessa formação com o ensinar música”; demonstram identificação com a profissão docente e manifestaram que a formação pedagógica e pedagógico-musical passa a ter sentido especialmente durante o estágio docente e o desenvolvimento da prática do ensino. Por fim, “os resultados apontam para o fortalecimento da identidade da licenciatura em música como um curso de formação de professores/as de música”.

A dissertação de Aline Clissiane Ferreira da Silva (2017), por sua vez, investigou “indícios da emergência da profissionalidade de estagiários de um curso de licenciatura em música”. Outrossim, buscou identificar indícios de reconhecimento da/e: função de ensinar, um saber específico da profissão, tomadas de decisão, autonomia de decisão ao ensinar, “um sentido de pertencimento a um corpo coletivo que exerce a profissão”. Este trabalho, de abordagem qualitativa e caracterizado como um estudo de caso, utilizou, em primeiro lugar, como referencial teórico para o conceito de profissionalidade emergente, o estudo de Anne Jorro e, igualmente, para o conceito de profissionalidade, o trabalho de Maria do Céu Roldão. Posteriormente, os dados foram coletados através das técnicas de observação, entrevista semiestruturada e análise de documentos e, por conseguinte, os resultados indicaram “que o estágio pode envolver, para além dos saberes docentes, outros aspectos que caracterizam a profissão professor de música”, bem como que ocorre uma aproximação parcial entre o licenciando em música e a profissão docente no qual está se formando. Por fim, a pesquisa sinaliza algumas condições “que podem contribuir para fazer emergir a profissionalidade” dos licenciandos durante o período de estágio.

Na mesma perspectiva, Xisto (2004), em uma pesquisa de mestrado, investigou “a relação entre a formação acadêmica e as necessidades encontradas nos múltiplos espaços de atuação profissional”, sob a perspectiva de alunos egressos dos cursos de Licenciaturas em Música da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Para tanto, utilizou como referencial teórico os estudos de Huberman (1995) e Tardif (2002); para coleta de dados, as técnicas de questionário e entrevista semiestruturada; e, para análise dos dados, a abordagem quanti-qualitativa, apresentando e discutindo-os em três categorias: Formação dos professores de música; Atuação dos professores de música; Relação entre formação e atuação dos professores de música. Verificou que os professores egressos atuam em diferentes espaços, tais como escolas de Educação Básica, conservatórios, ensino superior, outras escolas de música, etc., estabelecem uma relação particular com os saberes docentes, – em outras palavras, os seus saberes experienciais –, e consideram que sua formação inicial apresentou lacunas, sobretudo em oportunizar atividades de observação e práticas pedagógicas em sala de aula. Por fim, Xisto (2004) constatou que nos cursos de licenciatura em música predomina o enfoque no desenvolvimento de saberes disciplinares em detrimento dos saberes pedagógicos, resultando, assim, em algumas dificuldades na atuação profissional.

Katia Sirlene de Moraes Duarte da Silva (2017), por sua vez, em sua dissertação de mestrado, buscou formular ideias musicopedagógicas aplicáveis em sala de aula na Educação Básica, com a intenção de ampliar um método compositivo de microcanções, chamado “CDG (Cante e Dance com a Gente)”, que originalmente foi desenvolvido para a formação de professores. Utilizou como metodologia a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e a pesquisa-ação, bem como buscou resgatar na literatura os processos de composição de canções escolares. A partir disso, formulou uma transposição da linguagem destinada aos adultos para a infantil e, enfim, extraiu da experiência do professor aspectos relacionados ao seu desempenho e aprimoramento “na criação de Microcanções CDG em sala de aula”. Neste sentido, sua pesquisa evidenciou os “saberes necessários ao professor de música” para o desenvolvimento dessa proposta metodológica em sala de aula, com base nos saberes desenvolvidos na formação de professores do projeto CDG. Concluiu, a partir da análise dos dados, que os saberes mobilizados pertencem a três categorias: musical, tecnológica e pedagógica.

Barros (2016), em uma dissertação de mestrado, investigou como os saberes relacionados às TDIC⁷ são desenvolvidos por professores que integram o corpo docente do curso de licenciatura em música da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Do mesmo modo, buscou identificar os saberes mobilizados por esses professores ao utilizarem as TDIC em sua prática pedagógica, identificar a presença das TDIC no projeto pedagógico e nos programas de disciplinas e analisar a percepção dos professores em relação a importância das TDIC na formação de professores de música. Utilizando a abordagem qualitativa, Barros (2016) desenvolveu seu trabalho com três professores do curso que foram “indicados pelos licenciandos como referência na utilização das TDIC em sua prática docente”. Nesta perspectiva, usou para coleta de dados as técnicas de entrevistas semiestruturadas e análise documental, e, além disso, para o tratamento dos dados, a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). Concluiu “que os saberes docentes relacionados às TDIC” são desenvolvidos por professores Imigrantes Digitais que dispõe de uma “visão prática e instrumentalista da tecnologia” e que reconhecem a sua importância na formação de professores. Por fim, vislumbrou que os saberes desenvolvidos podem ser considerados, em sua maioria, experienciais, resultantes “da formação inicial dos docentes, das demandas do corpo discente, que é constituído por nativos digitais, e da documentação que fundamenta suas práticas”.

Bordini (2016), em uma dissertação de mestrado, investigou o modo em que os professores de música de uma universidade pública que ensinam no ensino superior se apropriam do jogo educacional “Musikinésia”, como recurso de contribuição “ao ensino de um conteúdo musical específico”. Trata-se de uma pesquisa que contribui para as discussões relacionadas à formação de professores frente às tecnologias digitais de informação e comunicação, “propondo uma investigação acerca de como essas tecnologias são apresentadas ou ensinadas durante o processo de formação” inicial e continuada de professores. Nesta perspectiva, Bordini (2016) adotou como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa-descritiva, bem como as entrevistas semiestruturadas com professores do ensino superior da UFSCar como técnica de coleta de dados e, enfim, analisou os dados coletados através das entrevistas e aplicações práticas do jogo “Musikinésia”, realizadas pelos professores pesquisados durante as aulas de teclado como recurso

⁷ Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

didático colaborativo de ensino e aprendizagem. Concluiu que, embora o jogo possa trazer benefícios ao ensino e aprendizagem dos alunos, os professores tiveram dificuldades em lidar com essa tecnologia digital, sugerindo que é preciso refletir sobre “como os cursos de licenciatura estão capacitando os futuros professores a se apropriarem criticamente das tecnologias digitais”.

Cunha (2014), em sua tese de doutorado, buscou responder a alguns questionamentos acerca dos saberes mobilizados por professoras da pequena infância (não especialistas) ao ensinar música, sobre como promover mudanças significativas que contribuam no desenvolvimento da prática musical e, também, sobre como desenvolver um trabalho em que a música seja pensada como área de conhecimento. A partir desses questionamentos, Cunha (2014) buscou desenvolver um trabalho de formação de professores “tendo como base o conhecimento musical que estava em jogo na ação educativa das professoras, refletir sobre suas práticas, e incentivá-las a trabalhar em sintonia com o fazer musical infantil”. Para tanto, desenvolveu encontros semanais durante todo o ano letivo de 2012 com professoras de duas escolas públicas municipais de São Paulo que atuavam na educação infantil. Neste viés, propôs alguns diálogos relacionados à Educação Musical (com o objetivo de refletir sobre a profissionalidade docente), à Formação de Professores e à Sociologia da Infância (com objetivo de propor a compreensão da natureza social e cultural da música das crianças). Além disso, apoiou-se na pesquisa-ação participativa durante a sua ação e “teve como resultado mais importante e significativo a conquista da “dupla escuta”: para a música e para as crianças”. Concluiu que seu trabalho contribuiu para o aperfeiçoamento profissional das professoras e tornou viável “o desenvolvimento de um trabalho com a música”.

Santos (2015), por sua vez, buscou analisar a influência das TIC nos cursos de Licenciatura em Música de três universidades do estado de São Paulo e como acontece a relação entre o ensino de música e as tecnologias. Do mesmo modo, buscou entender como os licenciandos interagem com as tecnologias e adquirem competência nessa relação. Para tanto, desenvolveu uma intervenção com alunos e professores dos respectivos cursos, apresentando propostas e estratégias para a utilização das tecnologias em sala de aula. Mediante uma análise de conteúdo (BARDIN, 2011), buscou contribuir para o aprofundamento da compreensão da relação entre educação musical com as TIC e a formação de professores. Os

resultados demonstraram que os alunos já se relacionavam com as TIC de diversas formas e que uma parcela deles (cerca de 25%) não conhece ou não as utiliza em sala de aula. Além disso, o trabalho proporcionou a motivação dos alunos participantes, a reflexão pedagógica sobre a utilização das TIC na aprendizagem e a “possibilidade de integrar uma metodologia alinhada com o momento tecnológico atual”. Por fim, aponta que os gestores dos cursos demonstraram preocupação em integrar as TIC nos currículos acadêmicos.

Santos (2006), em uma dissertação de mestrado, analisou “a utilização das TIC no processo de formação do professor de música” em uma Instituição de Ensino Superior da Região Sul. Neste sentido, utilizando os princípios da pesquisa quantitativa, realizou uma atividade de campo, entre os anos de 2005 e 2006, usando a técnica da aplicação de questionários para alunos do curso de Licenciatura em Música e alguns de seus professores. Os resultados obtidos através da pesquisa de campo mostraram que os objetivos foram atingidos parcialmente, isto é, “apenas um instrumento que se propõe refletir e analisar o uso das TIC no processo de formação do professor de Música”. Por fim, destaca que ocorre uma ausência de reflexão e pensamento crítico sobre possíveis “resultados de uma educação musical que privilegie os meios digitais na prática docente”.

E Esperidião (2011), em sua tese de doutorado, problematizou sobre a necessidade de “considerar a emergência da Educação Musical como campo de conhecimento que deve ser inserido nas chamadas Ciências da Educação” e o desenvolvimento dos saberes pedagógico-musicais na formação de professores. Neste sentido, a pesquisadora se propôs a investigar os desafios que os licenciandos em Música e Pedagogia enfrentam durante a sua formação pedagógico-musical e apresentar constructos que permearam as concepções dos estudantes relacionadas à educação musical, formação e profissionalização. Deste modo, por meio da pesquisa-ação, buscou analisar e evidenciar possíveis implicações na relação que os licenciandos estabelecem com os saberes pedagógico-musicais no seu processo formativo. Assim, conclui que é necessária uma “mudança de paradigma na formação pedagógico-musical dos licenciandos e um diálogo mais efetivo entre os campos da Música e da Educação”, especialmente ligados às demandas escolares e diferentes contextos relacionados à atuação profissional do professor de música. Ainda, os saberes docentes precisam ser

pensados como base teórica no desenvolvimento de uma formação de professores qualificada, pois são eles que irão compor o repertório de saberes que o professor irá dispor durante sua vida profissional. Nesse viés, é fundamental o desenvolvimento de uma formação mais tecnológica que oportunize o desenvolvimento de saberes tecnológicos, que garantam ao professor a segurança de poder desenvolver a sua prática utilizando os recursos tecnológicos.

2.2 SÍNTESE COMPREENSIVA SOBRE OS TRABALHOS ENCONTRADOS

Podemos apontar várias aproximações entre as pesquisas aqui elencadas, sobretudo em relação ao reconhecimento da necessidade de oportunizar aos professores diferentes saberes docentes e sobre o potencial das tecnologias digitais neste processo. Nesta direção, Cernev (2015), Gislene Victoria Silva (2017) e Salles (2014) demonstraram que as tecnologias digitais oportunizam novas formas e estratégias de aprendizagem musical, que favorecem a integração entre alunos e professores e contribuem no desenvolvimento de atividades em grupo.

Contudo, Chamorro (2015), Barros (2016), Bordini (2016), Santos (2015) e Santos (2006) sinalizam as dificuldades que os professores possuem em utilizar as tecnologias, assim como a falta de conhecimento de objetos educacionais relacionados ao ensino de música. Além disso, criticam os processos formativos que oportunizam a formação de professores de música despreocupada com o contexto tecnológico e, enfim, sugerem o repensar dos currículos acadêmicos e a construção de uma metodologia mais alinhada com o momento tecnológico.

Lobato (2007), Azevedo (2007) e Daenecke (2017) se harmonizam em defesa de uma formação de professores de música que articule os saberes pedagógicos, pedagógico-musicais e musicais. Tais saberes precisam constituir-se em base teórica no desenvolvimento de uma proposta de formação inicial e continuada de professores que busque minimizar o distanciamento entre a formação musical e pedagógica.

Aline Clissiane Ferreira da Silva (2017) e Xisto (2004) discorrem sobre a importância de oferecer oportunidades de desenvolvimento de atividades práticas, bem como estágios nos cursos de formação de professores, sobretudo com enfoque no desenvolvimento dos saberes docentes para o ensino musical. Outrossim, Xisto

(2004) chama a atenção para formação de professores focada nos saberes disciplinares em detrimento dos saberes pedagógicos, enquanto Esperidião (2011), para o diálogo no campo da música e educação.

A falta de professores especialistas e/ou habilitados em música desenvolvendo o ensino musical na escola também foi observado por vários pesquisadores que relataram diversas dificuldades apresentadas durante o desenvolvimento de algumas atividades formativas, sobretudo no desenvolvimento de atividades práticas relacionadas à criação musical (OLIVEIRA, 2016).

Por fim, com base nessa revisão de literatura podemos inferir que se torna necessário o desenvolvimento de novas pesquisas que tratem da formação de professores que ensinam música, privilegiando o desenvolvimento/efetivação dos saberes docentes necessários para o ensino de música na escola, que reconheçam a necessidade do diálogo entre os saberes docentes na formação de professores e que aproximem os saberes musicais e pedagógicos na formação inicial. Do mesmo modo, observa-se a necessidade de uma formação voltada aos recursos tecnológicos, que propicie novas aprendizagens ao professor e oportunidades para o desenvolvimento de uma fluência digital, que favoreça um ensino mais contextualizado, tecnológico e significativo.

3. OS SABERES DOS PROFESSORES

Neste capítulo, apresentamos as concepções de saberes docentes encontradas nas obras de Maurice Tardif (2002), Clermont Gauthier (2013) e Selma Garrido Pimenta (2005), bem como as categorizações dos saberes de acordo com cada autor. Ao final, realizamos uma síntese das aproximações entre as categorizações apresentadas.

3.1 SABERES DOCENTES

Discussões sobre os saberes docentes vêm se tornando cada vez mais frequentes em pesquisas na área de educação, uma vez que há preocupação e interesse em compreender quais saberes sustentam a prática do professor. Neste contexto, Tardif inicia a sua obra “Saberes docentes e formação profissional” problematizando:

Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? (TARDIF, 2002, p. 9).

As problematizações colocadas por Tardif (2002) estão centradas na dimensão dos saberes profissionais dos professores relativos à ação docente, isto é, tratam-se de saberes específicos, de saberes da ação, da experiência do professor, de conhecimentos científicos, saberes eruditos, de caráter cognitivo ou discursivo. Nesta perspectiva, é importante para o desenvolvimento epistemológico sobre os saberes docentes, base teórica do presente estudo, explicitar não somente a concepção de saber docente por nós assumida, como também a sua diferenciação da definição do conceito de conhecimento. Relativamente a esta diferenciação, encontramos em Pimenta *et al.* (2005) um desenvolvimento conceitual sobre saberes docentes e algumas aproximações e distanciamentos em relação ao conceito de conhecimento.

Ao usar a expressão “saber pedagógico” para designar o saber, construído pelo professor no cotidiano de seu trabalho, estamos diferenciando-o do conhecimento pedagógico, elaborado por pesquisadores e teóricos da

educação. Não estamos, no entanto, reforçando ou mesmo estabelecendo a separação entre os que pensam e os que executam o ensino e/ou a educação. Ao considerar o professor como alguém que pensa seu trabalho e sobre seu trabalho, como alguém que constrói um saber, colocamo-nos diante da diferença entre o saber e o conhecimento. O saber constitui-se numa fase do desenvolvimento do conhecimento, onde “apesar de existir já a autoconsciência do saber, é a fase que o homem apenas sabe que sabe, mas não sabe ainda como chegou a saber” (Vieira Pinto, 1979:28). Pois, “no nível do saber o homem organiza o conhecimento em formas preliminares, surgidas para atender as necessidades práticas imediatas, porém não alcança o plano da organização metódica” (VIEIRA PINTO, 1979 *apud* PIMENTA *et al.*, 2005, p. 44).

De acordo com esta formulação o saber faz parte do processo de desenvolvimento do conhecimento, isto é, o saber é uma fase do desenvolvimento do conhecimento. Nesta perspectiva, os saberes docentes podem ser desenvolvidos em diferentes momentos na trajetória formativa e profissional do professor, de forma empírica – por vezes originada da prática de sala de aula, por vezes desprovida e/ou deslocada de investigação e sistematização. O conhecimento, por sua vez, é um processo mais profundo, de organização (sistêmica) de saberes, averiguação, fundamentação teórica e investigação, que possui uma organização sistemática de constituição, análise e interpretação de dados, que caracterizam diferentes saberes.

A diferenciação entre saber e conhecimento é necessária e requer um esforço intelectual porque a própria definição de saber já é um desafio. Gauthier (2013) apresenta três fundamentos norteadores para esta definição: a subjetividade, o juízo e a argumentação.

Segundo o pensamento de Descartes, pode-se chamar de “saber” todo tipo de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional... Na sequência, vem a concepção que associa o saber ao juízo. De acordo com essa concepção, o saber é um juízo verdadeiro... Finalmente, examinemos a concepção que considera a argumentação como lugar do saber... Essa validação é feita geralmente por meio da lógica, da dialética ou da retórica (GAUTHIER, 2013, p. 334-335).

A partir das tradições filosóficas de concepção de saber, podemos conceber de maneira mais clara o que é o saber e qual a sua origem. O saber pode ser resultado da racionalidade, da constatação e demonstração lógica, pode ser fruto de um juízo verdadeiro, ou seja, a respeito dos fatos sobre um objeto ou fenômeno, ou pode ser definido a partir da atividade discursiva pela “qual o sujeito tenta validar uma proposição ou uma ação” (GAUTHIER, 2013, p. 334-335).

Além disso, vale destacar que muitos saberes docentes são desenvolvidos no processo de formação inicial e são aprofundados e complementados por outros na formação continuada e ao longo da vida profissional. Ou seja, é a partir do contato com o currículo, com os conteúdos, com os desafios que surgem as oportunidades para o desenvolvimento dos diferentes saberes docentes. Deste modo, a partir do desenvolvimento desses saberes é que os professores terão condições de planejar e colocar em prática as suas ações diante das necessidades e desafios resultantes da sua profissão.

Por fim, nesta investigação, nos apropriamos do conceito de saber preconizado em Tardif e Gauthier (1994), que o definem como sendo um discurso ou uma ação, que pode ser exposto através de argumentos, ideias, juízos ou pensamentos, cujo o sujeito está em condição “de apresentar uma justificção racional” (GAUTHIER, 2013, p. 336-337).

3.1.1 Os Saberes Docentes segundo Maurice Tardif

Maurice Tardif (2002) nos apresenta um quadro de saberes docentes, organizado em três colunas, que são compostas por saberes dos professores, fontes sociais de aquisição e modos de integração no trabalho docente.

De acordo com a categorização apresentada por Tardif (2002), há distintos saberes docentes relativos às vivências formativas e profissionais do professor. Por exemplo, os saberes provenientes dos livros didáticos, se dissecados, poderíamos encontrar mais categorias, tais como o saber teórico, de conteúdo, pedagógico/didático, de currículo, entre outras. Assim, cada categoria apresentada por Tardif (2002) pode representar uma pluralidade de saberes que servem de “armadura” ao professor diante dos desafios da sua profissão, pois “O professor, na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas, e estas, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade” (PIMENTA *et al.*, 2005, p. 46).

Portanto, é a partir dessas situações complexas e da sua compreensão sobre elas que o professor poderá intervir em sala de aula. E este processo poderá levá-lo a desenvolver novos saberes e/ou aprofundar saberes já adquiridos. Nesta perspectiva, a prática do professor em uma sala de aula constitui-se em contexto

para o desenvolvimento de diferentes saberes, os quais estão imbricados desde o planejamento até o desenvolvimento e a apresentação da aula que, ao iniciar esse processo tão importante para aprendizagem do aluno, tantos outros saberes e saber-fazer irão compor a sua atividade docente. Em outras palavras, o saber docente “é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2002, p. 18).

Esta perspectiva sustenta a categorização dos saberes docentes apresentada por Tardif, a qual é sintetizada no quadro abaixo.

Quadro 4: Os saberes dos professores segundo Tardif

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: TARDIF (2002, p. 63)

A sistematização apresentada no quadro anterior evidencia que a base de saberes docentes constitui-se de saberes pessoais, saberes provenientes da formação escolar anterior, provenientes da formação profissional para o magistério, provenientes dos programas e livros didáticos e da sua própria experiência em sala de aula. Esses saberes também possuem uma fonte social onde são adquiridos e/ou desenvolvidos e, por fim, são utilizados no trabalho docente como uma espécie de “caixa de ferramentas” do professor.

Nesta direção, a partir do conjunto de saberes apresentados por Tardif (2002), é possível inferir que, na atividade profissional do professor, muitos saberes são mobilizados. Tais saberes são manifestados, frequentemente, por meio de juízos pessoais, crenças, concepções, modo de agir, através do programa escolar e livros didáticos, da sua experiência em visualizar as dificuldades da aprendizagem dos alunos e relativos aos programas curriculares.

Além disso, Tardif (2002) destaca que as fontes de aquisição do saber são fontes sociais, tais como a família, o ambiente de vida, a educação, a escola, as especializações, cursos, formações, livros, programas, sala de aula, experiências, entre outros. O autor ainda (2002) acrescenta que o saber docente é um saber social, resultante das trocas entre os pares, das práticas sociais, dos objetos sociais, das mudanças sociais e da socialização profissional. Por fim, apresenta-nos os modos de integração dos saberes no trabalho docente; isto é, pela socialização primária e a própria história de vida, pela socialização com os colegas de trabalho, pela prática profissional relativa ao trabalho docente, por meio de estratégias e ferramentas utilizadas na ação docente e, também, pela socialização em contextos de formação continuada (TARDIF, 2002).

Além de apontar os distintos saberes dos professores, as fontes sociais de aquisição e os diferentes modos de integração em sua vida profissional, Tardif (2002, p. 36) preconiza que a prática docente é caracterizada pela integração de diferentes saberes, nas quais os professores estabelecem diferentes relações com esses saberes oriundos da: “formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”, os quais serão apresentados na sequência.

1. Saberes da formação profissional

Tardif (2002, p. 36) indica que os saberes da formação profissional se referem ao “conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”; isto é, as escolas, as faculdades e as universidades. São os saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica, em outras palavras, provenientes da erudição. Também compõem esse conjunto de saberes o saber-fazer e as técnicas de ensino (saberes pedagógicos).

Ao enfatizar a relevância desses saberes, Tardif (2002) esclarece que, embora os professores no decorrer da sua formação entrem em contato com a

diversidade de saberes que compõem as ciências da educação, que vão da história à filosofia e sociologia, em sua atuação profissional, permanecem distanciados dos teóricos e pesquisadores dessas ciências. Isso acontece, pois, de um modo geral, a lógica do trabalho docente evidencia a execução do saber, enquanto a atuação dos teóricos evidencia a produção do saber. Esse distanciamento tem a ver com a relação que os professores mantêm com esses saberes, isto é, uma relação de transmissores, de portadores ou de objetos do saber (TARDIF, 2002).

Tardif (2002, p. 40) aponta que os saberes da formação profissional, assim como os saberes disciplinares e curriculares dos professores, “parecem ser mais ou menos de segunda mão”, pois eles não são produzidos pelos professores, ainda que incorporados à prática docente. Além disso, afirma que os professores estabelecem uma relação de exterioridade com os saberes profissionais, pois não participam da “produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos” (TARDIF, 2002, p. 41), muito embora esses saberes estejam inseridos no seu processo de formação profissional. Considera ainda que cabe ao estado e à universidade a competência de apontar quais são os saberes estruturantes da formação profissional docente.

É neste sentido que a prática docente é considerada “uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos”, que são “provenientes de reflexões sobre a prática educativa” (TARDIF, 2002, p. 37). Assim, Tardif (2002, p.37) considera que “os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da educação, [...] na medida em que eles tentam [...] integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-las cientificamente”.

2. *Saberes disciplinares*

Os saberes disciplinares caracterizam os saberes definidos e selecionados pelas instituições de formação dos professores. Estes saberes também embasam a prática docente e são desenvolvidos desde a formação inicial e/ou ao longo da formação continuada do professor durante as “diversas disciplinas oferecidas pela universidade” (TARDIF, 2002, p. 38). Os saberes disciplinares estão integrados e organizados nas universidades através do quadro de disciplinas que compõem os cursos de formação e representam os diferentes campos do conhecimento elencados ao longo da formação, manifestados através da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

3. *Saberes curriculares*

Os saberes curriculares constituem-se nos saberes correspondentes “aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2002, p. 38). No decorrer da sua trajetória profissional, o professor entra em contato com esses saberes curriculares e, a partir das suas vivências, tem a possibilidade de se apropriar deles, incorporando-os e reproduzindo-os em sua prática. Em outras palavras, juntamente com os saberes da formação profissional e os saberes disciplinares, os saberes curriculares precisam ser apropriados pelo professor como forma de embasar, por exemplo, o planejamento e desenvolvimento das atividades em sala de aula.

4. *Saberes experienciais*

Os saberes experienciais consistem nos saberes específicos dos professores que são desenvolvidos no exercício da sua profissão. Estes saberes baseiam-se no seu “trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, [...] brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 39). Deste modo, também podem ser chamados de saberes práticos.

Entretanto, Tardif (2002) esclarece que embora os professores façam parte de uma classe seleta da sociedade – que ocupa uma posição estratégica no âmbito social, responsável por articular e transmitir saberes sociais previamente definido –, é uma classe que não dispõe de saberes produzidos em seu interior, mesmo que a relação dos saberes com a função docente seja algo intrínseco. “Noutras palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem” (TARDIF, 2002, p. 40).

Tardif (2002, p. 39) ressalta, ainda, que as “múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática”. Neste viés, o professor, ao desenvolver a sua ação docente em sala de aula, ao ensinar os

conteúdos de sua disciplina, ao desenvolver atividades teórico-práticas, os objetivos curriculares, a avaliação do ensino e aprendizagem, o planejamento e estratégias de ensino, entre outros, precisa, *a priori*, dispor de saberes docentes relacionados ao ensino da sua disciplina (TARDIF, 2002).

3.1.2 Os saberes docentes segundo Clermont Gauthier

Clermont Gauthier (2013, p. 17) define o ensino como sendo um “ofício universal”, tendo “um papel fundamental em nossas sociedades”. O autor sugere que, para que o ensino seja eficiente no campo docente, é necessário conhecer os “elementos do saber profissional docente” para que os professores possam exercer a sua atividade profissional com mais competência. Neste sentido, Gauthier (2013, p. 19) entende que existe um “repertório de saberes” próprios do ensino, que são mobilizados pelos professores durante a sua atividade profissional, mesmo que esta atividade não revele os “saberes que lhe são inerentes”.

Gauthier (2013, p. 24) preconiza que, na educação, assim como nas demais profissões, “existem saberes a serem aprendidos como parte da formação”, os quais não se resumem apenas em conhecer o conteúdo ou ter talento, bom senso, entre outros, mas que permitem “a execução das tarefas que lhe são próprias” e a efetivação de um *corpus* de saberes (GAUTHIER, 2013, p. 20). Nesta perspectiva, o conjunto de saberes docentes desenvolvido em um determinado processo formativo necessita corresponder à realidade e ao contexto educacional no qual o professor desenvolverá a sua ação de ensinar, precisa ser examinado e “reexaminado à luz do contexto real e complexo de sala de aula” para evitar dois grandes erros de formação: o de um ofício sem saberes e/ou de saberes sem ofício (GAUTHIER, 2013, p. 27).

Assim Gauthier (2013) sustenta que uma ação pedagógica desprovida de saberes não é suficiente, outrossim, que saberes desconectados do ofício são irrelevantes, e, portanto, é preciso pensar em uma formação embasada em um “ofício feito de saberes”. Isso porque, no exercício da sua profissão, o professor mobiliza “vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação

concreta de ensino” (GAUTHIER, 2013, p. 28). Estes saberes são apresentados no quadro abaixo.

Quadro 5: Os saberes dos professores segundo Gauthier

SABERES					
Disciplinares	Curriculares	das ciências da educação	da tradição pedagógica	Experienciais	da ação pedagógica
(A matéria)	(O programa)		(O uso)	(A jurisprudência particular)	(O repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada)

Fonte: GAUTHIER (2013, p. 29)

1. Saberes Disciplinares

De acordo com Gauthier (2013), os saberes disciplinares são aqueles que correspondem ao conhecimento produzido pelos cientistas e pesquisadores nas diferentes disciplinas das “diversas áreas do conhecimento”. Estes saberes são desenvolvidos nas universidades através dos cursos de formação “sob a forma de disciplinas”. Neste sentido, por não serem produzidos pelos professores que atuam no ambiente escolar, ao ensinar, eles precisam extrair os saberes produzidos por esses pesquisadores e cientistas. Desta forma, “de fato, ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domine” (GAUTHIER, 2013, p. 29).

2. Saberes Curriculares

Os saberes curriculares são os saberes relacionados ao programa de ensino, isto é, ao “*corpus* que será ensinado nos programas escolares”. Neste sentido, os programas de ensino são produzidos e modificados de quando em quando, conforme as orientações de agentes contratados pelo Estado. Ou seja, esse *corpus* não é produzido pelos professores; em oposição, os professores tornam-se agentes transmissores desses programas disciplinares desenvolvidos por especialistas e transformados em livros, cadernos e manuais por diferentes editoras. Desta forma, o professor, ao desenvolver atividades que são inerentes a sua profissão, como, por exemplo planejamentos, avaliações, entre outros, utiliza como base os saberes curriculares do programa de ensino.

3. *Os Saberes das Ciências da Educação*

O professor, durante seus percursos formativos, desenvolve saberes relacionados ao sistema escolar, isto é, as noções de funcionamento de uma escola, a sua carga horária, os agentes envolvidos neste processo, sobre o que é um sindicato, um conselho escolar, como funcionam e desenvolvem-se as reuniões escolares, entre outros. Tudo isso contribui para a melhor compreensão do seu ofício, da importância da sua atividade e do processo educacional. Estes saberes relacionados à escola (seu funcionamento, público, classes sociais, diversidade cultural, etc.), embora não estejam diretamente relacionados à ação pedagógica do professor, também são saberes específicos da sua profissão e servem como “pano de fundo tanto para ele quanto para outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente” (GAUTHIER, 2013, p. 31).

4. *Os Saberes da Tradição Pedagógica*

Quando um futuro professor inicia a formação acadêmica universitária, isto é, a sua formação inicial, ele já traz consigo uma representação do que é uma escola, de como é o cotidiano escolar, do que é ser um professor que sabe ou não ensinar e do ensino simultâneo predominante em sala de aula. Essas representações da escola e da profissão servem “de molde para guiar os comportamentos dos professores” e, embora, às vezes, apresentando inúmeros erros, podem ser modificados ou adaptados “pelo saber experiencial, e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica” (GAUTHIER, 2013, p. 32).

5. *Os Saberes Experienciais*

A experiência do professor é algo individual e pessoal, desenvolvida a partir das suas vivências. Através do hábito, a experiência se expande, proporciona aprendizagens e se consolida, propiciando mais segurança na concretização da ação pedagógica e contribuindo para que ela se desenvolva mais fluentemente, isto é, com menos tensão e/ou menos esforço.

Nesta perspectiva, o professor, no interior da sua rotina, elabora estratégias, testa encaminhamentos, faz experimentos, relaciona-se, etc., efetivando, assim,

“uma espécie de jurisprudência” que também irá compor o seu reservatório de saberes para, posteriormente, serem mobilizados durante a sua atividade profissional. Esses saberes são bastante relevantes e, de um modo geral, permanecem limitados à sala de aula e organizados em forma de truques. Neste contexto, o que os limita “é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos” (GAUTHIER, 2013, p. 33).

6. Os Saberes da Ação Pedagógica

Os saberes da ação pedagógica constituem os saberes produzidos pelos professores na sua experiência docente quando desenvolvem “uma espécie de jurisprudência particular, feita de mil e um truques que funcionam” (GAUTHIER, 2013, p. 34), mas que, no entanto, foram validados e verificados através de “pesquisas realizadas em sala de aula” (GAUTHIER, 2013, p. 33). Nesta perspectiva, os saberes experienciais dos professores que foram legitimados através dessas pesquisas tornam-se conhecidos e “aprendidos por outros professores”, contribuindo, então, no desenvolvimento da formação docente.

Neste sentido, reconhecendo que, de um modo geral, raramente os saberes experienciais tornam-se públicos e/ou são sistematizados através de pesquisas, muitos saberes – que seriam extremamente úteis na formação de professores, sobretudo para o ensino e aprendizagem escolar – acabam se perdendo “quando o professor deixa de exercer o seu ofício”. Sobre isso, Gauthier (2013) destaca que os saberes da ação pedagógica são uma das bases no desenvolvimento da identidade profissional do professor e “para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar outros atores sociais a aceitarem a pertinência desses saberes” (GAUTHIER, 2013, p. 34).

3.1.3 Os saberes docentes segundo Selma Garrido Pimenta

Selma Garrido Pimenta (2005) defende que a prática docente e pedagógica escolar e o contexto onde o professor está inserido devem ser o ponto de chegada e partida para o desenvolvimento dos saberes docentes. Segundo a autora, para que os cursos de formação inicial e continuada sejam mais eficientes, é necessário

valorizar mais o contexto e a prática pedagógica do professor. Nessa perspectiva, é fundamental posicionar “a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise” (PIMENTA, 2005, p. 17).

Além disso, Pimenta discute o papel do professor na sociedade e a importância da construção da sua identidade docente, argumentando que a identidade docente

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2005, p. 19).

Além de serem importantes na construção da identidade profissional do professor, os saberes docentes contribuem para a significação das práticas pedagógicas e também na modificação dessa identidade, pois a “identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 2005, p. 18).

Pimenta (2005, p. 15-33) apresenta em sua obra “Formação de professores: identidade e saberes da docência” três categorias de saberes da docência: saberes da experiência, saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos.

1. Os saberes da experiência

Os saberes da experiência são aqueles que os professores desenvolvem durante o seu cotidiano profissional, sua atividade docente, prática de sala de aula, durante as reflexões sobre a sua prática, leituras, pesquisas e estudos, e a socialização profissional com outros professores. Estes saberes também podem ser desenvolvidos no contexto das vivências na formação escolar básica do professor, isto é, quando ainda era um aluno, pois a partir de sua trajetória na educação escolar até começar a sua formação inicial em um curso de licenciatura, traz consigo diferentes concepções do que é ser professor, ou seja, a sua experiência como aluno. Esta bagagem lhe “possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar” (PIMENTA, 2005, p. 20).

Nesta perspectiva, segundo Pimenta (2005, p. 20), o grande desafio da formação inicial neste processo é o de contribuir na mudança da visão de “ver o professor como um aluno” para “ver-se como professor”.

2. Os saberes do conhecimento

Pimenta (2005, p. 21) concebe o saber do conhecimento como um estágio de “trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as”, isto é, o conhecimento vai além de lograr uma informação; é um processo que exige mais trabalho e desenvolvimento intelectual.

Nesta perspectiva, a arte de utilizar o conhecimento de acordo com as necessidades e desafios diários também são considerados por Pimenta (2005, p. 21-22) como um terceiro estágio que “tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria”. Assim, este processo de desenvolvimento da sabedoria envolve a reflexão que, por sua vez, possibilita a produção de novas formas de conhecimento, de utilização do conhecimento, de progresso e desenvolvimento.

Por fim, Pimenta (2005, p. 23) considera que os professores possuem um conjunto de “conhecimentos nos quais são especialistas (história, física, matemática, das línguas, das ciências sociais, das artes ...)”, e, neste viés, podemos conceber os saberes do conhecimento em Pimenta (2005), como sendo os conhecimentos específicos da formação profissional do professor, que serão ensinados no ambiente escolar.

3. Saberes pedagógicos

Os saberes pedagógicos em Pimenta (2005) caracterizam os saberes construídos a partir da atividade docente, fundamentada na sua ação. Ou seja: “é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento” (PIMENTA, 2005, p. 43).

Neste contexto, Pimenta (2005) sustenta que os saberes pedagógicos se constituem a partir da prática, isto é, eles são constituídos, confrontados e reelaborados durante a ação do professor e de acordo com a necessidade e o contexto em que ele está inserido. Destarte, saberes são mobilizados e

desenvolvidos durante a ação docente, durante o pensar o processo de ensino e aprendizagem escolar, durante a elaboração “da sua própria forma de intervenção na sala de aula” (PIMENTA, 2005, p. 44).

Pimenta (2005, p. 25) esclarece que esses saberes precisam ser reinventados “a partir da prática social da educação”, que, no processo de desenvolvimento da formação do professor, é preciso considerar a “sua prática social de ensinar”, os seus saberes já constituídos e a sua realidade existente como ponto de partida (e de chegada); desta forma, “possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores” (PIMENTA, 2005, p. 25).

3.1.4 Aproximações entre as concepções dos autores

A partir das categorizações apresentadas pelos três autores ao longo deste capítulo, buscamos apontar algumas aproximações entre elas como uma forma de evidenciar a conformação de uma perspectiva de formação docente baseada em um conjunto de saberes que sustentam as concepções, práticas e valores de professores ao longo da sua trajetória profissional. A seguir, apresentamos um quadro que busca sistematizar e sintetizar as aproximações entre as categorias abordadas.

Quadro 6: Os saberes docentes segundo Tardif, Gauthier e Pimenta

Tardif (2002)	Gauthier (2013)	Pimenta (2005)
1. Saberes da formação profissional 2. Disciplinares 3. Curriculares 4. Da experiência	1. Saberes disciplinares 2. Curriculares 3. Das ciências da educação 4. Da tradição pedagógica 5. Experienciais 6. Da ação pedagógica	1. Saberes da Experiência 2. Saberes do conhecimento 3. Saberes Pedagógicos

Fonte: Elaborado pelo Autor a partir das categorizações de Tardif, Gauthier e Pimenta

Tardif, Gauthier e Pimenta são autores conhecidos no meio acadêmico e bastante requisitados por pesquisadores quando se trata de pesquisas voltadas à formação de professores e, sobretudo, sobre os saberes docentes. Embora estes autores tenham desenvolvido categorizações distintas de saberes docentes, eles propõem algumas categorias que apresentam aproximações entre si. Tardif (2002)

propõe uma categorização que envolve saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experiências; Gauthier (2013), por sua vez, propõe seis categorias que são os saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica. Já Pimenta (2005) faz referência aos saberes da experiência, do conhecimento e os pedagógicos.

Podemos observar que todos os autores apontam os saberes da experiência como uma categoria de saberes docentes e defendem que os saberes da experiência são extremamente importantes na formação da identidade profissional docente e no desenvolvimento da competência profissional. Não obstante, ressaltam que o professor também precisa desenvolver outros saberes que fazem parte da construção dessa identidade e são essenciais em sua atuação profissional. Ainda, pleiteiam a ideia de que os saberes da experiência são saberes de “primeira mão”, isto é, produzido pelos próprios professores, ao mesmo tempo que os demais saberes são produzidos por cientistas e especialistas na área.

Nesta perspectiva, os autores sustentam que a construção da identidade profissional dos professores e dos saberes docentes não é algo imutável, isto é, ocorre nos diversos contextos em que o professor está situado, reagindo como resposta às necessidades profissionais e da sociedade. Tardif (2002) e Gauthier (2013) se aproximam em relação à concepção da atividade profissional docente como sendo um ofício feito de saberes, onde os saberes dos professores devem ser desenvolvidos a partir do contexto no qual o professor está inserido para tornarem-se significativos na prática profissional. Na mesma direção, Pimenta (2005) faz uma crítica à formação de professores que não esteja alinhada ao contexto da prática pedagógica do professor e não a tome como ponto de partida (e de chegada).

Vejamos o quadro abaixo sobre os saberes docentes e suas características apontada pelos autores.

Quadro 7: Os saberes docentes segundo Tardif, Gauthier e Pimenta

Tardif (2002)	Gauthier (2013)	Pimenta (2005)
------------------	--------------------	-------------------

<p>1. Saberes da formação profissional (das ciências da educação)</p> <p>2. Disciplinares (dos diversos campos do conhecimento)</p> <p>3. Curriculares (os programas escolares)</p> <p>4. Da experiência (saberes baseados no cotidiano e conhecimento do seu meio)</p>	<p>1. Saberes disciplinares (a matéria)</p> <p>2. Curriculares (o programa)</p> <p>3. Das ciências da educação (relacionados ao contexto profissional)</p> <p>4. Da tradição pedagógica (o uso)</p> <p>5. Experienciais (jurisprudência particular)</p> <p>6. Da ação pedagógica (jurisprudência validada)</p>	<p>1. Saberes da Experiência (produzidos no cotidiano docente e socialmente acumulada)</p> <p>2. Saberes do conhecimento (conhecimentos específicos)</p> <p>3. Saberes Pedagógicos (construídos a partir da prática pedagógica)</p>
---	--	--

Fonte: Elaborado pelo Autor a partir das categorizações de Tardif, Gauthier e Pimenta

A explicitação da origem dos saberes preconizados pelos três autores permite-nos compreender, além das características das categorias apresentadas, o modo como se relacionam com a ação pedagógica do professor, de onde algumas se originam e para onde todos se voltam. Não queremos aqui afirmar que os autores possuem a mesma definição e/ou concepção sobre as características de cada categoria de saber, mas observar como ambos organizam os saberes a partir de cada categoria e como se encontram indicados nas respectivas categorias.

Nesta perspectiva, Tardif (2002) desenvolve como uma categoria de saber o da formação profissional, na qual predominam os saberes produzidos a partir das ciências da educação e estudos relativos à prática pedagógica do professor (ao ensino). Do mesmo modo, essas características também podem ser visualizadas nos saberes pedagógicos descritos por Pimenta (2005) e nos das ciências da educação apontados por Gauthier (2013).

O saber disciplinar é a segunda categoria desenvolvida por Tardif (2002), em que predominam os saberes desenvolvidos nas disciplinas dos diversos campos do conhecimento dos cursos e faculdades. Neste contexto, podemos encontrar essas características também em Gauthier (2013), nos saberes disciplinares, e em Pimenta (2005), nos saberes do conhecimento. Por sua vez, os saberes curriculares, isto é, relacionados ao programa, podem ser visualizados em Gauthier (2013) e Tardif (2002) como categoria específica; contudo, em Pimenta (2005), são encontrados na categoria “saberes pedagógicos”.

Os saberes da experiência são apontados como categoria por ambos os autores, e, como já citado anteriormente, defendido como uma categoria em que o professor é o protagonista da produção do saber. Em outras palavras, a sua relação com o saber não é de exterioridade, pois ele não é somente um reproduzidor que

necessita apropriar-se dos saberes para o desenvolvimento da sua atividade profissional; ao contrário, é um produtor do saber basilar na construção da sua identidade profissional. Por fim, Gauthier (2013) aponta duas categorias a mais no seu desenvolvimento epistemológico, isto é, da tradição pedagógica e o da ação, que podem ser encontrados em Pimenta (2005) e Tardif (2002) como característica do saber da experiência.

A partir dessa base teórica, entendemos que esse estudo é bastante relevante, sobretudo para formação de professores, da identidade profissional docente e do ensino escolar, visto que os saberes docentes constituem a identidade profissional do professor. Acrescentamos que é muito importante para o desenvolvimento de processos formativos considerar a prática e os saberes docentes como ponto de partida e chegada e, deste modo, contribuir ainda mais para uma formação profissional que produza e/ou reproduza a identidade profissional docente.

Neste sentido, optamos por utilizar a obra de Maurice Tardif (2002) como base para o desenvolvimento da atividade de formação de professores, sobre a qual realizamos nossa investigação, bem como na categorização dos dados constituídos, conforme explicitamos no capítulo seguinte.

4. METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos o percurso metodológico da investigação, explicitando a abordagem da pesquisa, os procedimentos de constituição de dados (entrevista, questionário e notas de campo), o contexto e os colaboradores da pesquisa, assim como as diretrizes do processo de análise de dados. Além disso, descrevemos os recursos utilizados na atividade formativa que se constituiu em contexto da investigação e, também, a dinâmica dos encontros.

4.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa, a qual é adequada a investigações que se dedicam a analisar fenômenos distintos no campo das ciências humanas ou sociais, considerando-se os diversos elementos e processos intervenientes. Deste modo, nesta abordagem, a busca pela compreensão das relações, dos ambientes e das formas permitirão a formulação das leis gerais que orientarão o pesquisador em suas considerações epistemológicas sobre os fenômenos observados.

De acordo com Bogdan e Biklen (1982), a pesquisa qualitativa, de um modo geral, apresenta cinco características básicas que predominam nessa categoria de estudo:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...]
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. [...]
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...]
4. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. [...]
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (BOGDAN; BIKLEN 1982 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-12).

A partir disso, entendemos que o pesquisador, como principal instrumento da pesquisa, estará em contato direto com o(s) ambiente(s) ou o(s) fenômeno(s) investigado(s), coletará e descreverá os dados referentes às situações e aos sujeitos, ao passo em que se preocupará com a problemática que permeará o

processo a ser investigado, dando atenção especial às perspectivas dos participantes. Por fim, *a priori*, “sua preocupação não estará focada em comprovar hipóteses ou buscar evidências para sustentar definições” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-13).

É possível identificar diversas características referentes à pesquisa qualitativa e ao foco epistemológico desta pesquisa/dissertação. Isso posto, tendo em vista que diversos pesquisadores consideram que a elaboração de uma definição de pesquisa qualitativa é um desafio pois esta abordagem possibilita diferentes significados, Maria Paz Sandín Esteban preconiza que:

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (ESTEBAN, 2010, p. 126).

Portanto, a pesquisa qualitativa não se trata de algo concreto, mas dinâmico, com a qual é possível utilizar diversos procedimentos metodológicos em diferentes abordagens de pesquisa e de investigação, pois, nessa perspectiva, encontramos uma variedade de conjuntos de práticas e de procedimentos que são desenvolvidos nos diferentes espaços de discussão (ESTEBAN, 2010, p. 127).

Nossa intenção de pesquisa vai ao encontro dessas concepções referentes ao conceito de pesquisa qualitativa e suas principais características. Neste sentido, a partir da abordagem qualitativa de pesquisa, decidimos utilizar a pesquisa-ação como procedimento mais adequado para nortear as ações metodológicas que foram desenvolvidas ao longo do processo de intervenção. Do mesmo modo, entendemos que a pesquisa-ação mostrou-se adequada na orientação do desenvolvimento do planejamento e do desenho metodológico qualitativo do processo construído.

4.2 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Baseamo-nos na pesquisa-ação como procedimento metodológico no desenvolvimento da nossa investigação, segundo o entendimento apresentado em Michel Thiollent (2011) e Maria Paz Sandín Esteban (2010).

Michel Thiollent, em sua obra “Metodologia da pesquisa-ação”, propaga que

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Esse autor esclarece que a pesquisa-ação se assemelha, em alguns aspectos, à pesquisa participante. Entretanto, nem pesquisa participante se harmoniza com a pesquisa-ação, pois a “pesquisa participante é, em alguns casos, um tipo de pesquisa baseado numa metodologia de observação participante na qual os pesquisadores estabelecem relações comunicativas com pessoas ou grupos da situação investigada” (THIOLLENT, 2011, p. 21). Em outras palavras, diferencia-se da pesquisa-ação por não haver necessariamente uma ativa ação problematizadora por parte dos pesquisadores. Portanto, “uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação” e quando “os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 2011, p. 21).

Esteban (2010), numa perspectiva próxima, contribui para a nossa concepção de pesquisa-ação, pois a sua observação sobre a definição e o que predomina na pesquisa-ação vai ao encontro de Thiollent (2011); isto é, ocorre uma dialogicidade entre os autores, permitindo uma compreensão ainda mais ampla sobre esse procedimento metodológico de pesquisa. Para Esteban (2010, p. 167), a finalidade principal da pesquisa-ação “não é o acúmulo de conhecimentos sobre o ensino ou a compreensão da realidade, mas fundamentalmente, contribuir com informações que orientam a tomada de decisões e os processos de mudança para sua melhoria”. Deste modo, a autora sustenta que “[...] o objetivo prioritário da pesquisa-ação consiste em melhorar a prática”. Outrossim, nessa abordagem metodológica, o enfoque predominante é o de “propiciar a mudança social, transformar a realidade e levar as pessoas a tomarem consciência de seu papel nesse processo de transformação” (ESTEBAN, 2010, p. 167).

Na busca por conceituar o que é pesquisa-ação e definir as principais características dessa abordagem, Esteban esclarece que

a pesquisa-ação contribui para a reflexão sistemática sobre a prática social e educacional com vistas à sua melhoria e à mudança tanto pessoal quanto social. Unifica processos considerados frequentemente independentes; por exemplo, o ensino, o desenvolvimento do currículo, a avaliação, a pesquisa educacional e o desenvolvimento profissional. Por isso, esse tipo de pesquisa tem um papel essencial em todas as áreas educacionais que se pretendam melhorar, transformar e/ou inovar (ESTEBAN, 2010, p. 170).

Nesta perspectiva, podemos compreender que nesse procedimento metodológico a reflexão sistemática, a transformação da realidade, a problematização, a prática e a colaboração são características norteadoras que diferenciam esse procedimento de vários outros utilizados na pesquisa qualitativa. Além disso, Thiollent aponta algumas das principais características da pesquisa-ação, dentre elas:

- a) há uma ampla e explícita interação entre os pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o "nível de consciência" das pessoas e grupos considerados (THIOLLENT, 2011, p. 22-23).

É extremamente importante, nesse âmbito, a definição por parte do pesquisador de qual será a ação a ser realizada, sobre quem ela será realizada, quais são os agentes deste processo, os sujeitos, os obstáculos, os problemas da ação, entre outras. Neste viés, ressaltamos que a ação realizada foi uma formação continuada desenvolvida com professores de artes e pedagogos (sujeitos deste processo) que ensinam música na escola. Nessa acepção, o objeto de estudo

focado na investigação consiste nos “saberes desenvolvidos por professores de artes e pedagogos em atividades de formação permeadas pelas TDIC”.

Embora já tenham sido apresentados anteriormente os objetivos gerais e específicos deste trabalho dissertativo, nesse momento, seguindo a orientação de Thiollent (2011), também será exposto o objetivo da ação, isto é, da formação continuada, o qual consistiu em “oportunizar aos professores de artes e pedagogos aprendizagens musicais por meio de atividades baseadas no uso das TDIC”. Portanto, ao longo desta investigação, buscamos responder às questões relacionadas à problemática da pesquisa, objetivos gerais e específicos, e objetivos da ação.

Thiollent (2011) exalta que, na definição da pesquisa-ação, é necessário estabelecer e relacionar os objetivos prático e de conhecimento. Para tanto, sustenta que cada um possui a sua relevância, importância e são condicionantes à definição da pesquisa-ação. Segundo o autor, esses dois tipos de objetivos são caracterizados por:

a) Objetivo prático: contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às “soluções” para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação. É claro que este tipo de objetivo deve ser visto com “realismo”, isto é, sem exageros na definição das soluções alcançáveis. Nem todos os problemas têm soluções a curto prazo.

b) Objetivo de conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização, etc.) (THIOLLENT, 2011, p. 24).

Por fim, a partir da orientação de Thiollent (2011) e Esteban (2010), definimos o objetivo da ação para situá-la em relação ao objeto da pesquisa, os objetivos gerais e específicos e, portanto, estar bem definido o seu papel no desenvolvimento da investigação.

4.3 CONSTITUIÇÃO DE DADOS

A constituição de dados é um dos principais estágios de uma pesquisa. É por meio desse processo que o pesquisador terá recursos para avaliação, interpretação

e, por fim, para chegar a uma determinada conclusão em relação ao seu objeto de investigação.

Para tal, utilizamos como instrumentos de coleta de dados as técnicas de entrevista, questionário (não identificado), notas de campo e gravações de áudio, embasados em Lüdke e André (1986), Flick (2009), Thiollent (2011) e Bogdan e Biklen (1982).

4.3.1 Entrevista

Ao abordar a técnica de observação, Lüdke e André (1986, p. 26) recomendam que a entrevista (assim como a observação) é um método muito importante no desenvolvimento da pesquisa e sustentam que ela possui “um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional” (tanto quanto a observação). Flick (2009, p. 106-107), por sua vez, ressalta que a “entrevista é um dos métodos predominantes na pesquisa qualitativa”, sendo que é possível realizar diferentes tipos de entrevistas e, dentre as diversas formas, elas podem ser realizadas de forma individual (com o participante), ou em grupo, “com algumas pessoas ao mesmo tempo, mas baseada em perguntas a serem respondidas (diferente de um grupo focal)”. Uwe Flick também apresenta algumas das principais características que compõem a entrevista:

O foco da pesquisa com entrevistas está (em sua maioria) na experiência individual do participante, que é considerada relevante para se entender a experiência das pessoas em uma situação semelhante; [...] Em entrevistas, pode-se abordar perguntas sobre experiências pessoais e produção de sentido com questões pessoais ou mais gerais; [...] Para entrevistas, a amostragem é orientada a encontrar as pessoas certas - as que tornaram a experiência relevante para o estudo, [...] Os entrevistados também devem ser capazes de refletir sobre sua experiência, verbalizar essa reflexão e estar prontos para passar mais tempo sendo entrevistados; [...] A partir das entrevistas, podem-se esperar várias formas de generalização. A primeira é a generalização interna, em que se pode supor, em certa medida, que as declarações feitas na situação da entrevista podem ser generalizadas ao que o entrevistado acha e diz em outras situações. Dependendo do método de amostragem que foi utilizado, também se pode tentar generalizar os resultados a pessoas em situações semelhante à dos entrevistados; [...] Nesse contexto, o consentimento informado deve ser uma obrigação em todos os estudos, ...Outra questão é a confidencialidade - como o pesquisador cuida para que o anonimato do entrevistado seja mantido ao longo do processo de pesquisa e nas publicações (FLICK, 2009, p. 107-112).

Deste modo, é possível inferir que essa técnica de coleta de dados, além de ser uma das principais e mais conhecidas em pesquisa qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), é, também, muito adequada a pesquisas qualitativas, podendo se encadear em diversos desenhos de pesquisa e permitindo uma triangulação com outras técnicas de coleta de dados (como o questionário, a observação, etc.), a generalização das situações, o aprofundamento na coleta dos dados, o conhecimento aprofundado sobre o(s) entrevistado(s) e o acesso imediato a informação desejada.

4.3.2 Questionário

O questionário também é um recurso muito importante na pesquisa qualitativa. Mediante esta técnica de constituição de dados, é possível ao pesquisador acessar as diversas informações que dizem respeito ao seu interesse de pesquisa. De acordo com Thiollent (2011, p. 74), o uso do questionário desempenha “um papel importante na obtenção de informação sobre as características socioeconômicas e opinativas da população”. Desta forma, essa técnica permite a obtenção de informações de modo individual (dos participantes) ou em pequena dimensão, mas também de um grande grupo.

O questionário também é um recurso que pode ser utilizado pelo pesquisador a distância, ou seja, não há necessidade de ser aplicado de maneira presencial junto aos sujeitos participantes da pesquisa; ele pode ser enviado para os participantes (sujeitos da pesquisa) para ser respondido de acordo com a necessidade e a demanda de tempo. Sobre isto, Michel Thiollent (2011, p. 75) esclarece que

Os princípios gerais da elaboração de questionários e formulários convencionais são úteis para que os pesquisadores possam dominar os aspectos técnicos da concepção, da formulação e da codificação. No contexto particular da pesquisa-ação, os questionários obedecem a algumas das regras dos questionários comuns (clareza das perguntas, perguntas fechadas, escolha múltipla, perguntas abertas etc.).

Portanto, é possível compreender que essa técnica de coleta de dados precisa ser dinâmica na elaboração das suas questões; em outras palavras, deve

estimular, através de suas questões respostas objetivas, mas também reflexivas, de múltipla escolha e também dissertativa, de senso comum, mas também explicativa, visando “à obtenção de informação esclarecida por parte dos respondentes” (THIOLLENT, 2011, p. 74).

4.3.3 Notas de campo

As notas de campo consistem em uma técnica de observação onde são registrados pelo pesquisador os acontecimentos que ocorreram durante a sua observação. Esses registros são realizados de maneira objetiva, buscando descrever o evento que está acontecendo, suas características, sua contextualização, os sujeitos envolvidos, entre outros. Nesse viés, é muito importante o planejamento sobre o que se quer observar e, a partir disso, delimitar quais são os aspectos que devem ser observados, estando consciente dos registros que precisam ser inseridos nas notas de campo.

Bogdan e Biklen (1982) explicitam esta técnica apresentando algumas sugestões que podem nortear as observações e registros das notas de campo. Essas observações podem ser caracterizadas como sendo descritivas ou reflexivas, sendo que as descritivas compreendem a: “1. Descrição dos sujeitos; [...] 2. Reconstrução de diálogos; [...] 3. Descrição de locais; [...] 4. Descrição de eventos especiais; [...] 5. Descrição das atividades”, e as observações reflexivas compreendem as: “1. Reflexões analíticas; [...] 2. Reflexões metodológicas; [...] 3. Dilemas éticos e conflitos; [...] 4. Mudanças na perspectiva do observador; [...] 5. Esclarecimentos necessários” (BOGDAN; BIKLEN 1982 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 30-31). Portanto, esses registros das notas de campo devem ir ao encontro do propósito da pesquisa sem se desviar do objeto de estudo e interesse investigativo.

Para os registros das notas de campo, utilizamos anotações escritas e gravações de áudios. As anotações foram organizadas de acordo com cada encontro realizado na formação continuada e arquivadas conforme a data do evento, a hora, o local, a duração e os registros. A escolha por essas duas categorias de registros deve-se à necessidade de ter um registro contínuo de áudio devido ao envolvimento direto do pesquisador durante a ação, buscando registrar todo o

evento para que, posteriormente, possa observá-lo novamente. Por outro lado, de forma descritiva, buscar registrar todas as situações perceptíveis no momento que são de interesse do observador (pesquisador) e do objeto da pesquisa.

4.4 ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO

Uma vez definida a metodologia, isto é, a abordagem da pesquisa, procedimento metodológico e técnicas de constituição de dados, definimos como base bibliográfica para a análise do material empírico a obra de Bogdan e Biklen “Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos”. A análise do material empírico é uma etapa presente em “vários estágios da investigação”. Deste modo, analisar os dados em uma pesquisa qualitativa significa manipular todo o material coletado durante toda a investigação. Para tanto, é necessário a organização deste material, a divisão em partes, identificação de tendências e padrões, reavaliação das tendências e padrões e busca de “relações e inferências num nível de abstração mais elevado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

Bogdan e Biklen (1994) sugerem que, após a constituição de dados, é muito importante a formulação de categorias de codificação na organização desse material. Por conseguinte, o desenvolvimento de categorias envolve alguns passos, isto é, a procura de regularidade e padrões, de tópicos presente nos dados e, enfim, o desenvolvimento de frases e/ou palavras que representem esses tópicos e padrões.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento de categorias irá propiciar recursos de classificação dos dados, tornando-se possível apartar um dado do outro e, do mesmo modo, dispor de modo conjunto os dados semelhantes. Simultaneamente, favorecerá uma análise do material de forma organizada, contribuindo para o desenvolvimento de uma análise mais objetiva e evidenciando os dados delimitados pelos objetivos da pesquisa. Por fim, o desenvolvimento das categorias para análise do material empírico terá como base a categorização dos saberes docentes evidenciados na obra de Maurice Tardif (2002), tendo em vista, do ponto de vista teórico, que sua obra contempla mais elementos dentro de cada categoria relativos aos saberes para o ensino de música na escola.

4.5 O CONTEXTO DA PESQUISA: ATIVIDADE FORMATIVA

Para o desenvolvimento da pesquisa, primeiramente organizamos uma atividade formativa para professores que ensinam artes na Rede Municipal de Educação de Faxinal dos Guedes (SC). Participaram da atividade professores graduados em artes e pedagogia.

Decidimos pelo município de Faxinal dos Guedes (SC) por ser o município em que o pesquisador reside e atua como professor de artes e de música (professor efetivo, 40 horas semanais). Além disso, este município possui estrutura tecnológica disponível nos ambientes escolares que constituem a Rede Municipal de Educação, viabilizando este trabalho para gerar resultados nestes ambientes devido aos professores participantes atuarem nas diversas escolas⁸.

A constituição do grupo de professores que participou da atividade de formação teve início com uma visita às escolas públicas urbanas de educação básica do referido município, nas quais convidamos os professores a participar da atividade que nos propusemos a desenvolver. Mediante a manifestação de interesse de muitos professores para participar da atividade, utilizamos os seguintes critérios de exclusão: ter formação em artes ou em pedagogia e atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Faxinal; ser professor dos anos iniciais há, pelo menos, três anos. O primeiro critério justifica-se pelo objetivo da pesquisa, que foca nos saberes docentes para o ensino de música neste nível escolar. O segundo critério decorre da hipótese de que os professores com mais de três anos neste nível escolar agregaram diferentes experiências profissionais que podem favorecer o desenvolvimento de saberes para o ensino de música a partir do uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

4.5.1 Contexto e os participantes da pesquisa

Faxinal dos Guedes é um pequeno município localizado no oeste de Santa Catarina, que faz parte da região da Associação dos Municípios do Alto Irani (AMAI),

⁸ A escolha por Faxinal dos Guedes-SC e a Rede Municipal de Educação também está atrelado a um sentimento de responsabilidade, desejo de colaboração, pela gratidão ao incentivo em me permitir cursar o mestrado e contribuir para o desenvolvimento do ensino musical neste município.

com uma economia predominantemente agrícola. O último censo, realizado em 2010, mostra que Faxinal dos Guedes possui 10.661 habitantes; todavia, o *site*⁹ do IBGE¹⁰ aponta para 2018 como sendo 10.686 habitantes. O IBGE também apresenta algumas informações relativas à situação educacional em Faxinal dos Guedes. De acordo com o Instituto, a taxa de escolarização de crianças de 6 a 14 anos de idade é de 97,4% (em 2010). Em relação ao IDEB¹¹, o IBGE aponta que, no ano de 2015, o IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental alcançou a média 6.3 e, dos anos finais, 5.1.

No que se refere ao número de matrículas, os dados mostram que, em 2017, as escolas de Faxinal dos Guedes haviam matriculado 1.465 alunos no Ensino Fundamental e 292 no Ensino Médio. Aponta também que, no ano de 2015, o município contou com a atuação de 87 professores no Ensino Fundamental e 28 professores no Ensino Médio, em 2017. Por fim, o Instituto apresenta que Faxinal dos Guedes possui sete escolas que oferecem o Ensino Fundamental e duas o Ensino Médio (IBGE, 2018).

Faxinal dos Guedes oferta o Ensino Fundamental em cinco escolas municipais e em duas estaduais. Neste viés, cinco escolas fazem parte da estrutura municipal para oferecer ensino escolar gratuito aos faxinalenses. Essas escolas estão espalhadas por toda a cidade, sendo que uma está localizada no interior do município, no distrito de Barra Grande, e as outras quatro no perímetro urbano do município, de forma bem distribuída, favorecendo, assim, uma localização mais próxima possível para os alunos residentes na cidade (FAXINAL DOS GUEDES, 2012).

O município possui uma boa estrutura física e tecnológica em suas escolas municipais, as quais estão estruturadas com ambientes modernos, climatizados, com um acervo bibliográfico amplo (atualizado e renovado anualmente), com uma alimentação oferecida aos alunos de alta qualidade (gerenciado por profissionais da área), e uma atualizada estrutura tecnológica disponível nos ambientes escolares. As escolas municipais de Faxinal contam com laboratórios de informática equipados com diversos computadores, lousa digital, retroprojetores, caixas de som e multimídia, etc., com filmadoras digitais, projetores e *notebooks*, os quais também

⁹ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/faxinal-dos-guedes/panorama>>. Acesso em 25 de fev. 2019.

¹⁰ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas.

¹¹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

estão disponíveis nas salas de aula. As escolas oferecem como estrutura para o planejamento docente computadores e impressoras para os professores desenvolverem atividades de pesquisa, preparação de aulas e planejamentos na sala dos professores.

Em relação à formação de professores, as ações da Secretaria Municipal de Educação e Cultura têm oportunizado diferentes atividades de formação continuada (palestras e cursos) para o seu quadro profissional, professores das escolas estaduais e de municípios vizinhos. Entre o ano de 2017 e início de 2019, a gestão municipal ofereceu aos professores aproximadamente dez atividades formativas, dentre elas: Práticas Pedagógicas – Desafios do Educador Atual (Anos Iniciais e Educação Infantil); Formação dos Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEEP para professores); Líder *Coaching*; Curso de Formação para Alfabetizadores do PNAIC; etc. Essas atividades de formação, muitas vezes, são realizadas em parceria com outras entidades, como, por exemplo, o SEBRAE¹², o Sistema INTELLIBR¹³, o SENAC¹⁴, entre outros (FAXINAL DOS GUEDES, 2018).

Embora o município tenha como política de governo oportunizar diferentes atividades formativas ao seu quadro docente, o que se observa nos registros das atividades formativas e de certificações é que, neste período, não foi oferecido nenhuma formação continuada especificamente para professores de artes. Do mesmo modo, embora o ensino de música seja um desafio para os professores de artes e pedagogos, as ações formativas do município também não priorizaram essa linguagem (FAXINAL DOS GUEDES, 2018).

Ao considerar as possibilidades e particularidades do contexto educativo das escolas de Faxinal dos Guedes, bem como a demanda por formação docente para o ensino de música na escola, desenvolvemos uma atividade formativa com foco no uso de TDIC na abordagem de noções básicas de música.

4.5.1.1 A dinâmica da atividade formativa

¹² Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.

¹³ Sistema de Gestão Educacional.

¹⁴ Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

Para o desenvolvimento da formação continuada, utilizamos uma sala de aula pertencente ao Centro de Eventos e Cultura do município de Faxinal dos Guedes (SC), localizado na Rua 30 de Outubro, no centro da cidade. Esta sala esteve equipada com quadro branco, mesas e cadeiras, rede aberta de *Internet*, caixa de som, retroprojetor e instrumentos musicais diversos, tais como: violão, viola caipira, flauta doce, violino, percussão, acordeon, entre outros. Justificamos a escolha deste ambiente por estar bem localizado na cidade de Faxinal dos Guedes, por ser situado no centro da cidade e, assim, estar mais próximo possível de todas as escolas municipais pertencentes ao município, já que elas encontram-se espalhadas nos bairros da cidade.

Na primeira etapa da investigação, solicitamos às professoras que respondessem a um questionário sobre a formação inicial, perfil social, atuação profissional, participação de formações continuadas e capacitações relacionadas ao tema da pesquisa, noções básicas – *a priori* – em música, conhecimento em execução de instrumento musical, etc. As informações obtidas por meio deste instrumento, além de constituir o material empírico do estudo, foram consideradas para a elaboração do planejamento da atividade de intervenção que foi desenvolvida com este grupo de professoras.

Em seguida, iniciamos a atividade de formação continuada, caracterizada por uma oficina de 30 horas, que teve como objetivo o desenvolvimento de conteúdos musicais instrumentalizados pelas TDIC. Neste sentido, para o desenvolvimento das atividades, foram utilizados recursos digitais, isto é, aplicativos e *softwares*, como objetos de ensino e aprendizagem musical. A oficina foi desenvolvida no período noturno, no horário das 19 às 22 horas, distribuída em 5 encontros presenciais de 4 horas-aula, totalizando 30 horas-aula. Vale ressaltar que 10 horas-aula foram realizadas a distância, nas quais as professoras deveriam desenvolver estudos e a produção de planos de aula de ensino de música na escola. Neste sentido, para o desenvolvimento das atividades a distância, as professoras receberam materiais de estudos que serviram de base teórica para o planejamento de uma aula prática a ser apresentada ao grupo no último encontro da formação continuada.

As 10 horas-aula desenvolvidas a distância foram orientadas por meio de uma rede social que foi criada para a interação entre as professoras participantes da proposta de formação, compartilhamento de ideias, conhecimentos e dificuldades,

orientação docente e distribuição de materiais de estudo, tais como: vídeo-aulas, imagens, músicas, referências de ferramentas tecnológicas digitais, aplicativos, *softwares*, entre outras. Do mesmo modo, compartilhamos esses materiais através de um *e-mail* que foi criado para facilitar o acesso de todos.

A formação continuada teve a intenção de propiciar às professoras o desenvolvimento de noções de uso sobre diversos aplicativos digitais para o desenvolvimento das práticas musicais e educativas de aprendizagem musical. Cada aplicativo digital possibilitou diferentes recursos que foram utilizados para concluir os objetivos referentes a cada processo desenvolvido pelas ações da formação continuada.

Nesta perspectiva, ressaltamos que os aplicativos digitais utilizados estão disponíveis de forma gratuita para *tablets* e *smartphones* com sistema operacional *Android*¹⁵ na página de busca do app *Playstore*¹⁶, que pode ser acessada somente através de aparelhos com este sistema operacional. Para encontrá-los, basta digitar o nome do *app*, seguido de *procurar*. Posteriormente, clicar sobre o atalho do *app* e em *instalar*. Apresentamos os *apps* utilizados no item “Apêndice” deste trabalho, em que destacamos as suas principais características e funções, bem como as possibilidades de utilização durante as atividades práticas de nossa formação.

No decorrer do desenvolvimento da pesquisa, das aulas presenciais e atividades a distância, desenvolvemos registros que nos orientaram ao longo deste processo sobre os encaminhamentos, considerações, avaliação e conclusão referentes à formação continuada. Para tanto, utilizamos como forma de registro e constituição de dados referentes à aprendizagem das professoras, as notas de campo, entrevistas, questionários e gravações de áudio (gravador).

A última etapa deste processo consistiu em identificar as mudanças estabelecidas pelos docentes após o processo de formação continuada, as habilidades e saberes desenvolvidos, as dificuldades encontradas, a viabilidade do ensino musical mediado pelas tecnologias, etc. Com base nos dados constituídos referentes à etapa anterior e à literatura norteadora dessa pesquisa de dissertação, procedemos a análise do material empírico para embasar as nossas considerações sobre os saberes docentes construídos a partir da formação continuada, os recursos

¹⁵ Sistema operacional que opera em *smartphones*.

¹⁶ Serviço de busca de aplicativos para o sistema operacional *Android*.

tecnológicos na formação docente, sobre como os professores aprendem música mediados pelas tecnologias e os demais objetivos que nortearam essa investigação.

A estrutura de cada encontro encontra-se explicitada no quadro 8:

Quadro 8: Estrutura curricular da atividade formativa

ENCONTRO 1 ¹⁷	Conteúdo: O Som. - Conceito de som. - Silêncio. - Percepção Sonora
ENCONTRO 2	Conteúdo: Parâmetros Sonoros - Altura, Intensidade, Timbre, Duração, Densidade. - Instrumentos Musicais e seus parâmetros sonoros.
ENCONTRO 3	Conteúdo: Elementos da música e Escrita musical - Conceito. - Melódia, harmonia e ritmo. - Escala Musical - Notação Musical: Figuras, valores, pauta, claves, sinais, etc.
ENCONTRO 4	Conteúdo: Música Erudita e Popular - Conceitos - Estilos Musicais - Instrumentos Musicais
ENCONTRO 5	- Apresentação dos planos de aula desenvolvidos - Encerramento da formação

Fonte: Elaborado pelo Autor

No primeiro encontro¹⁸, iniciamos problematizando brevemente sobre o contexto histórico do ensino de música na escola, as leis que orientam o ensino musical escolar e os parâmetros e diretrizes do ensino de música. Ainda, discutimos sobre o conceito de tecnologias e tecnologias digitais, sobre a presença das TDIC no ambiente escolar e na formação de professores. Em seguida, desenvolvemos uma atividade buscando conceituar o que é música, por que ela é importante na escola e quais os benefícios do ensino de música. Por fim, introduzimos as aprendizagens relacionadas ao conceito de som, de silêncio e percepção sonora, utilizando como recursos digitais para o desenvolvimento da prática musical os seguintes *app*: *Baby Touch Sounds*; *Baby animais Sons*; *Som dos animais (jogo)*; *Zorelha (software)*.

No segundo encontro, desenvolvemos o conteúdo musical “Os Parâmetros sonoros da Música”, iniciando com a conceituação sobre o que é, quais são e o que

¹⁷ Durante o Encontro 1, os professores participantes serão orientados a desenvolver (no mínimo) um plano de aula a ser apresentado no último encontro.

¹⁸ O plano de aula da atividade de formação está mais detalhado no Apêndice desta dissertação no item 7.4 PLANO DE AULA.

significa cada um dos parâmetros sonoros. Neste viés, utilizamos alguns instrumentos musicais, tais como: o violão, a flauta doce, a viola caipira, o teclado, o saxofone, o acordeon e o xilofone, como recursos sonoros de exemplificação. Esses recursos foram utilizados apenas na explicação do conteúdo abordado e na exemplificação prática dos diferentes tipos de sons, parâmetros sonoros e suas principais características. Por fim, usamos para a prática musical das professoras os seguintes recursos digitais: *Baby Touch Sounds*; *Baby animais Sons*; *Som dos animais (jogo)*; *All Musical Instruments*; *Music Instrument kids*; *Walk Band*.

No terceiro encontro, trabalhamos os conceitos dos elementos da música, ou seja, melodia, harmonia e ritmo, escala musical e notação musical (partitura, figuras da pauta, valores, claves, etc.). Iniciamos contextualizando sobre a presença dos elementos musicais no processo didático-pedagógico do ensino escolar e a importância da escrita musical na evolução da música e desenvolvimento da aprendizagem musical. Em seguida, conceituamos os elementos da música e demonstramos a partir da utilização do violão, da flauta doce e do Cajon (instrumento percussivo), a organização de cada elemento na produção musical. Ademais, utilizamos a flauta doce para exemplificar o que é uma melodia e um instrumento melódico; o violão, para demonstrar o que é uma harmonia e um instrumento harmônico (e melódico); e, enfim, o Cajon, para exemplificar o ritmo. Posteriormente, trabalhamos o conceito de escala e de escrita musical através da partitura e suas respectivas figuras básicas. Para finalizar, as professoras desenvolveram atividades de produção musical com os aplicativos que evidenciaram os elementos da música e a escrita musical, igualmente, traduziram as notas da partitura da música “Escravos de Jó” e a executaram utilizando um aplicativo de piano.

No quarto encontro, as professoras trouxeram algumas pesquisas (sob orientação repassada na aula anterior) relacionadas aos conceitos de música popular e erudita, estilos de música popular e erudita, sendo “Bossa Nova”, “Música Barroca” e “Música Clássica”, principais artistas e instrumentos musicais predominantes nesses estilos. Para tanto, elas elaboraram apresentações de *slides*, utilizando recursos áudio/visuais na busca pela definição dos conteúdos supracitados anteriormente. Nesta perspectiva, cada professora ficou responsável por apresentar uma determinada etapa dos tópicos do conteúdo abordado. Por fim,

após uma reflexão final sobre a música erudita e popular, os estilos, as características e os artistas, utilizamos alguns aplicativos digitais que propiciaram a execução de músicas populares e eruditas.

No último encontro, as professoras apresentaram um plano de aula de música na escola para o grupo, destacando o tema, o conteúdo abordado, a metodologia, isto é, como a aula será desenvolvida, os recursos utilizados, o tempo necessário e os instrumentos de avaliação. Por fim, as professoras entregaram o plano de aula por escrito e participaram de uma análise do processo formativo fundamentada em alguns pontos, tais como, os desafios enfrentados ao longo da formação, as possibilidades de ensino dos saberes desenvolvidos, a contribuição do curso na formação profissional, o papel das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem musical e as condições de desenvolvimento de novos conteúdos musicais na escola a partir deste processo de formação.

4.5.1.2 Os participantes da pesquisa

Participaram da atividade formativa oito professoras, nomeadamente Amanda, Betina, Camila, Débora, Estela, Fernanda, Gabriela e Helena¹⁹. A faixa etária dessas professoras varia entre 29 e 46 anos, as quais atuam no ensino fundamental (anos iniciais e finais) das cinco escolas públicas municipais de Faxinal dos Guedes e, ainda, duas professoras também trabalham em escolas estaduais de municípios próximos a Faxinal. O tempo de atuação das professoras no magistério varia entre 5 e 20 anos, sendo que elas trabalham desde o ensino infantil até o ensino médio, especialmente as professoras de artes.

Relativamente à área de formação das professoras participantes da pesquisa, destacamos que cinco possuem formação inicial em Pedagogia (licenciatura) e três professoras possuem formação em Artes (sendo duas em Artes Visuais e uma em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas). Acrescentamos que, deste grupo, apenas duas professoras tiveram oportunidade de participar de alguma atividade de formação continuada envolvendo o ensino de música na escola, embora considerem que a formação recebida não foi suficiente para prepará-las para este desafio (ensinar música em sala de aula).

¹⁹ Esses nomes são fictícios na intenção de preservar a identidade das professoras.

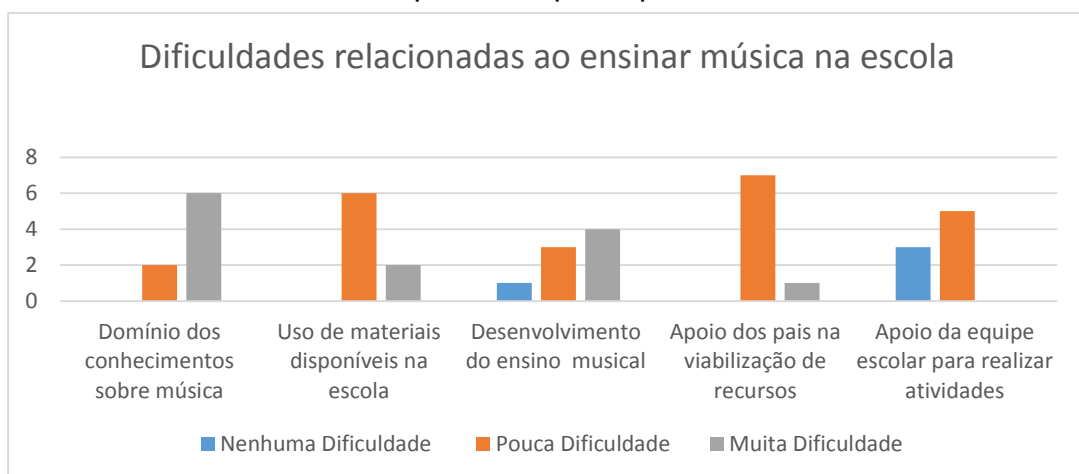
5. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos e analisamos o material empírico constituído no contexto da ação formativa realizada com as professoras e no desenvolvimento de práticas de sala de aula utilizando as tecnologias digitais na abordagem de tópicos curriculares em música. Este material, organizado em grupos de evidências empíricas relacionadas aos saberes docentes mobilizados pelas professoras participantes, é interpretado e discutido sob a luz da perspectiva teórica dos saberes docentes de Maurice Tardif.

5.1 A RELAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES COM O ENSINO DE MÚSICA E AS TDIC

Previamente à realização da atividade formativa envolvendo o uso das tecnologias digitais no ensino de música, as professoras participantes responderam a um questionário versando sobre sua formação profissional anterior (formação inicial e/ou continuada), prática de sala de aula e expectativas relacionadas ao foco desta pesquisa. Ao serem questionadas sobre as dificuldades que encontram para ensinar música na escola, elas apontaram importantes aspectos, conforme o gráfico 1:

Gráfico 1: Dificuldades apontadas pelas professoras ao ensinar música



Fonte: Gráfico elaborado pelo Autor a partir dos dados constituídos por meio dos questionários

Observa-se, no primeiro tópico, que seis professoras, isto é, 75%, apontaram que possuem muita dificuldade em relação ao domínio dos conhecimentos sobre música e duas (25%) sinalizaram pouca dificuldade. No segundo tópico, seis professoras, ou seja, 75% manifestaram pouca dificuldade em relação ao uso dos materiais disponíveis na escola, enquanto duas, isto é, 25%, possuem muita dificuldade. Ainda, 50% delas têm muita dificuldade em desenvolver o ensino musical escolar; 37,5% possuem pouca dificuldade e apenas uma (12,5%) sinaliza que não possui dificuldade. Neste sentido, em relação ao apoio dos pais, 87,5% apontaram pouca dificuldade enquanto 12,5%, muita dificuldade. Enfim, 62,5% das professoras encontram pouca dificuldade em relação ao apoio da equipe escolar no desenvolvimento das atividades e 37,5% não encontram dificuldades.

A partir dos dados iniciais constituídos referentes ao ensino de música na escola e à qualificação profissional das professoras para ensinar música, é possível constatar que a maioria das professoras apresentaram muita dificuldade em relação aos conhecimentos sobre música e ao desenvolvimento do ensino musical em sala de aula. Do mesmo modo, elas também encontraram dificuldades em relação ao uso de materiais disponíveis e no apoio dos pais e da equipe escolar no processo de ensino musical.

Portanto, pelos dados, consideramos que as professoras, de um modo geral, têm enfrentado alguns desafios para desenvolver o ensino de música na escola, especialmente relacionados ao conteúdo que faz parte do currículo escolar e sobre como ensinar esses conteúdos, evidenciando que estas dimensões são indissociáveis. Embora as professoras tenham desenvolvido saberes didáticos ao longo da sua formação profissional inicial (na graduação na universidade), apenas a didática não é o suficiente para ensinar música; em outras palavras, também é preciso conhecer os conteúdos musicais, os objetivos de ensinar música, as propostas de ensino musical, os produtos da música, etc.

5.2 PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO DOS SABERES MOBILIZADOS PELOS PROFESSORES

Buscamos no material empírico do estudo, que foi constituído por meio de questionários, entrevistas e notas de campo, aspectos relacionados aos saberes

docentes desenvolvidos e/ou mobilizados pelas professoras no decorrer da atividade formativa. Neste sentido, encontramos aspectos que têm a ver com o ensino de música; outros relacionados ao planejamento e ao conteúdo, às orientações e diretrizes e à percepção dos professores.

Esses aspectos foram organizados em quatro grupos, que constituíram as categorias de análise da pesquisa que realizamos, a saber: saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes da formação profissional e saberes experienciais. No que se refere ao desenvolvimento dos saberes disciplinares, encontramos aspectos relacionados à história da música, à teoria e à percepção musical, à história da educação musical no Brasil, à prática instrumental, à música infantil e à música e tecnologias.

Relativamente aos saberes curriculares, constatamos a presença dos conteúdos e orientações legais no desenvolvimento deste saber. Quanto aos saberes da formação profissional, identificamos aspectos relacionados à mobilização e/ou ao desenvolvimento da didática. Por fim, em relação aos saberes experienciais, constatamos a presença da percepção dos desafios da aprendizagem.

Ressaltamos que, para a categorização dos saberes disciplinares, nos baseamos na grade curricular dos cursos de licenciatura em música; do mesmo modo, os saberes curriculares foram categorizados a partir das orientações do currículo escolar do ensino fundamental da disciplina de artes; e os saberes didáticos, isto é, relacionados a como ensinar música em sala de aula, foram evidenciados a partir das diferentes estratégias, recursos e abordagens utilizados pelas professoras durante as atividades da ação formativa e das práticas que desenvolveram em sala de aula.

5.3 OS SABERES DESENVOLVIDOS/MOBILIZADOS

Antecipadamente, as categorias identificadas com base em Tardif (2002) no desenvolvimento dos saberes docentes durante a atividade formativa foram: os saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes experienciais e saberes da formação profissional. Posteriormente, em relação às categorias, foram identificados diferentes aspectos que constituem as subcategorias a elas associadas, conforme o quadro abaixo.

Quadro 9: Categorização dos saberes desenvolvidos

Categorias	Subcategorias
Saberes Disciplinares	- História da Música e da Arte - Teoria e Percepção Musical - História da Educação Musical no Brasil - Prática Instrumental - Música Infantil - Música e Tecnologias
Saberes Curriculares	- Conteúdos - Orientações legais
Saberes Experienciais	- Percepção dos desafios da aprendizagem
Saberes da Formação Profissional	- Didática

Fonte: Elaborado pelo Autor a partir da categorização dos saberes desenvolvidos

A seguir, abordamos cada uma das categorias e os aspectos relacionados, apoiando-nos nas evidências empíricas que são apresentadas e interpretadas.

5.3.1 Saberes Disciplinares

O processo de desenvolvimento das atividades que constituíram a ação formativa oportunizou as professoras mobilizarem e/ou desenvolverem importantes aspectos dos saberes disciplinares, especialmente história da música e da arte, teoria e percepção musical, história da educação musical no Brasil, música e tecnologias, prática instrumental (teclado, piano, bateria) e a música infantil. Sobre a *história da música e da arte*, nossa análise evidenciou que as professoras tiveram a oportunidade de retomar e aprofundar alguns temas pontuais da história da música clássica, barroca e MPB (Música Popular Brasileira). A partir de uma atividade que se baseava em pesquisa e apresentação de trabalho sobre estilos musicais dos diferentes momentos da história da música, as professoras expuseram para o grupo trabalhos relacionados às principais características da música barroca, clássica e bossa nova, principais artistas representantes de cada movimento, dentre eles, Mozart, Beethoven, Tom Jobim, João Gilberto, Vinicius de Moraes. Esta atividade foi desenvolvida sobretudo a partir do uso de TDIC, bem como vídeos do *YouTube*.

Em uma atividade inicial, em um dos encontros em que abordamos diferentes estilos musicais, inicialmente realizamos uma explanação sobre o conceito de música clássica e erudita e, a partir dos questionamentos das professoras, aspectos particulares de cada estilo foram evidenciados. Esta dinâmica levou as professoras a

melhor compreender esses conceitos. Por exemplo, as professoras Estela e Betina tiveram a oportunidade de compreender melhor a definição dessas duas classes musicais e as diferentes características dos estilos a elas atrelados.

Para elas, a música erudita tinha a ver com:

Uma música mais sofisticada (**Estela**, Áudio encontro 4, nov. 2018).

Erudito para mim, soava como uma palavra mais feia. Era isso que eu identificava como erudito (**Betina**, Áudio encontro 4, nov. 2018).

Nesta perspectiva, na busca por uma melhor compreensão sobre a música erudita e popular, fizemos uma comparação com a dança, indagando sobre qual estilo de dança poderia ser considerado como erudito ou popular. Com isso, observamos que as professoras conseguiram identificar essa diferenciação, haja vista que elas identificaram o “Balé” como uma dança que aparenta ser mais erudita, e no “Hip hop”, como uma dança popular.

O balé. Porque ele tem os passos mais bem construídos. Tem expressão corporal e facial [técnica mais elaborada] (**Estela**, Áudio encontro 4, nov. 2018).

Enfim, as professoras conceberam a música erudita como sendo

[...] uma composição bem elaborada. Que usa todos os elementos possíveis trabalhando-os cada um dentro do seu espaço de uma forma harmoniosa (**Amanda**, Áudio encontro 4, nov. 2018).

A partir de uma pergunta da professora Estela sobre “Quais foram os outros períodos da música erudita” (**Estela**, Áudio encontro 4, nov. 2018), percebemos que as demais professoras também demonstraram estar um pouco confusas em relação aos estilos musicais eruditos. Desta forma, a partir da participação da professora Estela, isto é, da dúvida manifestada em grupo, sentimos a necessidade de aprofundar um pouco mais sobre as definições e características relacionadas aos estilos musicais da música erudita.

Além disso, a partir do desenvolvimento da pesquisa sobre música popular e bossa nova realizada pela professora Betina, percebemos que, para ela, algumas dúvidas sobre este gênero musical foram ultrapassadas:

Eu já tinha algum conhecimento [sobre o gênero musical bossa nova], já havia trabalhado em sala de aula sobre ele, mas a partir deste trabalho eu pude compreender um pouco mais sobre as características musicais desse movimento, as temáticas que os compositores abordavam ao compor as suas músicas e familiarizar-se com alguns cantores e nomes consagrados dentro deste gênero musical (**Betina**, Áudio, abril. 2019).

Neste sentido, além de confirmar algo, observa-se que esta atividade também propiciou o aprofundamento do saber sobre o gênero musical bossa nova. Portanto, embora a professora destaque que já conhecia esse gênero musical e já havia trabalhado em sala de aula, esse momento oportunizou uma melhor compreensão sobre alguns aspectos relacionados ao gênero musical, especificamente os principais compositores, cantores, temática das composições e características deste movimento.

Relativamente à *teoria e à percepção musical*, as professoras apontaram temas importantes, tais como, conceito de som, parâmetros sonoros, os elementos da música, entre outros. As professoras Amanda, Helena e Betina evidenciam estes aspectos, conforme explicitado a seguir.

[Antes da formação] não tinha todo esse conhecimento dos parâmetros sonoros como agora tenho a partir do curso e na próxima vez que essa experiência for realizada poderei usufruir muito mais dos conceitos dos parâmetros sonoros (**Amanda**, Áudio encontro 3, nov. 2018).

A professora Amanda afirma que as atividades da formação lhe oportunizaram aprender este importante tópico da teoria musical, que compõe os programas curriculares dos cursos de licenciatura em música e, igualmente, são imprescindíveis em sala de aula. Além disso, ao responder o questionário do segundo encontro, Amanda destaca que aprendeu/aprofundou alguns aspectos relacionados às noções básicas de música, afirmando que a formação propiciou a “Clareza dos parâmetros musicais (sonoros)”, que os aplicativos digitais contribuíram para “identificar sons e seus elementos musicais” e, do mesmo modo, também aponta que as aprendizagens desenvolvidas na formação possibilitaram o desenvolvimento de novas atividades em sala de aula, tais como: atividades de “comparação de sons do nosso meio” e de “identificação dos sons” (**Amanda**, Questionário 2º encontro, nov. 2018).

Por sua vez, a professora Helena destaca que as aprendizagens desenvolvidas na atividade formativa possibilitaram o planejamento de novas

atividades em sala de aula relacionadas às outras linguagens artísticas, nas quais destaca:

[Desenvolvimento de atividades] através das brincadeiras, da dança, do teatro, da dramatização, corporeidade, equilíbrio e lateralidade (**Helena**, Questionário encontro 2, nov. 2018).

Na mesma direção, a professora Helena também destaca que as aprendizagens propiciaram o desenvolvimento de um planejamento com o objetivo de trabalhar a música através de novas atividades, utilizando o “Ritmo, a melodia, as rimas, a intensidade dos sons, as canções que estimulam a oralidade e a concentração” (**Helena**, Questionário encontro 2, nov. 2018).

A professora Betina, por sua vez, salienta um importante dado relacionado às aprendizagens sobre a *teoria e percepção musical* e o ensino em sala de aula:

Eu tinha muita dificuldade no início, achava que jamais iria conseguir trabalhar música com os meus alunos porque eu não tinha o básico. E depois que a gente fez essa formação eu consegui compreender o básico da música. Desta forma, me sinto mais segura para trabalhar com eles. Enfim, a formação contribuiu muito para minimizar as dificuldades relacionadas ao ensino de música na escola e, me sinto mais segura porque já compreendo mais (**Betina**, Entrevista final, dez. 2018).

Betina ainda esclarece que conseguiu aprender e aprofundar sobre “Os elementos que formam a música e o conceito de cada um” (**Betina**, Questionário encontro 3, nov. 2018). Portanto, para essas professoras, a atividade de formação oportunizou não apenas aprofundar aspectos teóricos da música, mas também conceitos básicos de aprendizagem desenvolvidos na formação inicial do professor de música.

No que diz respeito à *história da educação musical no Brasil*, as professoras tiveram a oportunidade de conhecer brevemente sobre como o ensino musical chegou ao Brasil, sua introdução no currículo escolar como disciplina e, posteriormente, como componente curricular da disciplina de artes.

No primeiro encontro da atividade formativa, no qual discutimos a Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008), promovemos uma atividade voltada ao compartilhamento de saberes e experiências. No contexto dessa atividade, a professora Amanda evidencia que já atuava como professora na educação básica e, a partir das exigências impostas pela referida Lei, passou a encontrar algumas dificuldades na sua prática de sala de aula, especificamente no que diz respeito à

necessidade de ensinar música no âmbito da disciplina de artes. Por fim, destacou que tinha muitas dúvidas em relação a como poderia promover o ensino de música na escola.

Não sabíamos como colocar dentro do currículo. Pensávamos em disponibilizar uma aula de artes plásticas e outra de música. Vivi essa época e na escola pública onde eu trabalhava isso foi bastante discutido. Todavia devido alguns problemas operacionais essa discussão acabou desaparecendo e ninguém mais deu atenção (**Amanda**, Áudio encontro 1, nov. 2018).

Ainda, a professora Estela contribuiu na discussão concordando com a professora Amanda e acrescentando que o “Governo estadual também não deu suporte para o ensino de música na escola” por ocasião da iniciativa da Lei (**Estela**, Áudio encontro 1, nov. 2019). Ao problematizarmos sobre a lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016), a professora Amanda ressaltou que, no currículo escolar estadual de Santa Catarina, os livros didáticos já estão contemplando o ensino de música assim como as demais linguagens artísticas. Segundo ela, “Já [faz] três anos que trabalhamos nos dois primeiros bimestres as artes visuais, após as artes cênicas e, por fim, música” (**Estela**, Áudio encontro 1, nov. 2019). Portanto, identificamos que esse momento formativo propiciou o compartilhamento de vivências relacionadas à inserção do ensino musical nas escolas em que as professoras atuavam por ocasião da Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008) e o aprofundamento de aspectos relacionados à história da educação musical escolar.

A respeito da *prática instrumental*, que é um elemento fundamental dentro dos saberes disciplinares, desenvolvemos várias atividades de execução musical ao longo da formação continuada, utilizando diferentes aplicativos digitais. Essas práticas permitiram às professoras a melhor compreensão de como a música é organizada e/ou estruturada, de como os elementos musicais a compõem, assim como na identificação dos parâmetros sonoros e escrita musical.

Nesta perspectiva, a professora Betina evidenciou que:

Os aplicativos ajudaram bastante. Por que, por exemplo, tocar um instrumento musical, para mim, como professora que não tinha ideia nenhuma de como era, seria difícil, mas com a ajuda dos recursos dos aplicativos consegui tocar. E a partir disso eu consegui pegar, por exemplo, um teclado e também tocar algumas músicas (**Betina**, Entrevista Final, dez. 2018).

A partir da colocação da professora Betina, é possível identificar que, para ela, a prática musical foi facilitada por meio do uso dos recursos dos aplicativos digitais. Ela manifesta que conseguiu tocar alguns instrumentos musicais, especialmente o teclado, os quais não saberia tocar sem a ajuda desses aplicativos. Por sua vez, Helena aponta que:

[Os aplicativos] contribuíram através da variedade e da facilidade de instrumentos musicais, é partir daí que nós conhecemos os diversos sons através dos aplicativos e desenvolvemos também através deles as atividades práticas musicais (**Helena**, Entrevista Final, dez. 2018).

A professora Helena frisa que conseguiu realizar diversas atividades práticas musicais e também identificar os diferentes sons dos instrumentos. O estudo mostrou que as professoras (Amanda²⁰, Helena²¹, Betina²², Camila²³ e Estela²⁴) tiveram oportunidades de execução musical por meio dos aplicativos de instrumentos, de canto e de jogos musicais relacionados aos conteúdos musicais elencados durante cada etapa da atividade formativa. Logo, a prática musical – que é uma atividade fundamental no desenvolvimento musical – foi realizada pelas professoras contribuindo na construção de saberes musicais.

Sobre a *música infantil*, utilizamos, durante as atividades de práticas musicais, de um modo geral, um repertório musical voltado às crianças, isto é, ao público do Ensino Fundamental dos anos iniciais. Neste sentido, a professora Helena evidenciou que a partir da atividade formativa sentiu-se motivada a desenvolver atividades musicais com alunos.

Essa professora realizou uma atividade à luz de uma música infantil para explorar as notas musicais, conforme o recorte abaixo:

Hoje eu levei para a sala um teclado de verdade. Apresentei as sete notas musicais e trabalhei com eles o numeral 7. Também cantamos uma canção infantil chamada “Eu tirei um Dó da minha viola” (**Helena**, Áudio encontro 3, dez. 2018).

²⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bLfBs8h8igl&feature=youtu.be>>. Acesso em 25 mar. 2019.

²¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=b3hRXwmYLZY&feature=youtu.be>>. Acesso em 25 mar. 2019.

²² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6h1zVIHWazc&feature=youtu.be>>. Acesso em 25 mar. 2019.

²³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NjdMHXpu--w&feature=youtu.be>>. Acesso em 25 mar. 2019.

²⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4mIRGaXO9qA&feature=youtu.be>>. Acesso em 25 mar. 2019.

A importância do desenvolvimento dessa atividade é evidenciada por conta do papel da música infantil na formação da criança, na construção de valores, regras e aprendizagens nos anos iniciais. Outrossim, ela contribui no “trabalho pedagógico-musical que se pode realizar em contextos educativos nos quais a música é entendida como um processo contínuo de construção que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir” (BRITO, 2003, p. 9).

Na mesma direção, a professora Fernanda também reconhece a importância da utilização da música infantil em sala de aula (Notas de campo encontro 4, nov. 2018). Ela cita diversas atividades envolvendo música infantil que podem ser desenvolvidas em sala de aula.

Na sala de aula formar uma roda com os alunos. Cantar músicas infantis com CD, fazendo gestos conforme o ritmo de cada música; música “Palminhas”, “Música dos Sentidos”, música da Xuxa “Estatua” (**Fernanda**, Plano de aula, nov. 2018).

Ao desenvolver um plano de aula para trabalhar música com alunos do 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a professora utiliza a música infantil como estratégia/recurso de ensino e aprendizagem dos conteúdos musicais, também demonstrando o protagonismo da música infantil neste processo.

Por fim, sobre a *música e tecnologias*, nossa análise aponta para a oportunidade que as professoras tiveram de vislumbrar a importância do uso das tecnologias digitais na formação de professores e no ensino e aprendizagem escolar. Neste sentido, a professora Débora sinaliza que:

Desta forma, concordo que a partir do desenvolvimento de atividades práticas musicais utilizando os recursos dos aplicativos digitais os conceitos musicais ficaram mais perceptíveis, facilitando a compreensão. Isso também irá ajudar muito lá na sala de aula depois, no processo de ensinar música (**Débora**, Entrevista final, dez. 2018).

Débora aponta que o uso dos recursos tecnológicos na atividade formativa a ajudaram na compreensão dos conceitos musicais, especialmente por permitir o desenvolvimento de atividades de execução musical. Analogamente, a professora Gabriela ressalta que:

Os aplicativos digitais poderão me auxiliar na prática docente em diferentes atividades envolvendo diretamente o ensino dos conceitos musicais ou, dialogando com um outro conteúdo disciplinar. É uma estratégia que colaborou para aprendizagem de música e que irá auxiliar na sala de aula (**Gabriela**, Entrevista final, dez. 2018).

Por conseguinte, ela sinaliza que esses recursos também podem instrumentalizá-la em sua prática docente; isto é, ao ensinar os conteúdos musicais e/ou no desenvolvimento de outras atividades interdisciplinares através da música e reconhecendo também a sua importância no seu processo formativo. Já a professora Betina sinaliza que, a partir do uso dos recursos das TDIC, dos aplicativos digitais, “Consegui identificar melhor a melodia, a harmonia e o ritmo” (Betina, Questionário encontro 3, nov. 2018).

Embora o uso das tecnologias digitais tenha sido apontado pelas professoras como facilitadoras do processo de aprendizagem musical, evidenciamos que também foram um saber a ser desenvolvido durante a formação. Deste modo, elas poderão aparecer mais adiante como estratégias didáticas utilizadas pelas professoras em sala de aula.

5.3.2 Saberes Curriculares

Nosso estudo mostra que as professoras tiveram a oportunidade de desenvolver diferentes aspectos dos saberes curriculares. Posteriormente, identificamos importantes pontos desses saberes desenvolvidos/mobilizados pelas professoras, sobretudo relacionados aos *conteúdos* e *as orientações legais*.

Sobre os *conteúdos*, nossa análise evidenciou que a participação das professoras na atividade formativa as oportunizou aprender/aprofundar questões fundamentais relacionadas ao currículo escolar da disciplina de artes. Em outras palavras, falando das noções básicas de som, suas características, a melodia, harmonia e ritmo musical, história da música e a escrita musical. As professoras Amanda, Betina e Estela explicitaram alguns aspectos relativos aos saberes desenvolvidos e/ou mobilizados a partir das atividades da ação formativa, os quais foram incorporados em uma proposta de atividade de sala de aula. Amanda destaca esse ponto afirmando que:

No primeiro momento, rever a parte teórica dos elementos da música: ritmo, melodia e harmonia, usando cantos folclóricos como exemplos para poderem identificar os elementos da música. Escrever as notas DO RE MI FA SOL LA SI DO. Desenhar uma partitura e colocar as notas musicais nas linhas e intervalos adequadamente (Amanda, Plano de aula de artes, nov. 2018).

Por meio desta atividade, a professora propôs-se a trabalhar alguns conteúdos que fazem parte da disciplina de artes, isto é, a escala musical, os elementos da música, a música folclórica e a escrita musical. A professora Estela, por sua vez, diz:

Desenvolvi uma atividade de percepção sonora com meus alunos, onde, a partir do som emitido por um aplicativo, eles precisavam identificar a origem do respectivo som (**Estela**, Áudio encontro 2, nov. 2018).

Estela trabalhou, a partir desta atividade, noções sobre os parâmetros sonoros, sobretudo o conceito de timbre de cada objeto executado. Neste sentido, vale ressaltar que o som é a matéria-prima da música e conhecer as suas características é muito importante na educação musical. A professora Betina também desenvolveu uma atividade que teve como objetivo estimular a percepção sonora dos alunos e propiciar a compreensão dos parâmetros sonoros.

Ao iniciar fui conversando a respeito da música e das notas musicais, e conforme a conversa fluía, ia mudando meu tom de voz, até chegarem à conclusão de que minha voz as vezes estava grossa e outras vezes mais fina. Aproveitei para explicar que acontece a mesma coisa com o som, como havia levado na sala um teclado, fui explicando que o som pode ser grosso (grave) e também mais fino (agudo). Após, cada aluno se aproximou do instrumento e ao comando dos colegas produzia o som grave ou agudo (**Betina**, Planejamento escolar, nov. 2018).

Nesta atividade, a professora Betina propiciou aos alunos a aprendizagem sobre as notas musicais, sobre os parâmetros sonoros (especialmente a altura) e a percepção musical. A professora Amanda, então, abordou diferentes conteúdos do currículo escolar de artes que evidenciam aspectos dos saberes desenvolvidos pelas professoras. A professora Estela deu ênfase ao desenvolvimento da percepção sonora dos diferentes sons e a professora Betina trouxe aspectos relacionados aos parâmetros sonoros, sobretudo à altura do som. Portanto, destacamos que as professoras mobilizaram/aprofundaram diferentes aspectos dos saberes curriculares ao desenvolver o ensino de música na escola através das atividades por elas mencionadas.

Relativamente às *orientações legais*, identificamos que a atividade formativa corroborou/contribuiu no aprofundamento de alguns pontos sobre as Leis que regulamentam o ensino de música na escola, as orientações dos parâmetros curriculares e diretrizes quanto aos objetivos, recursos didáticos, planejamento,

conteúdos e o ensino/aprendizagem de música na disciplina de artes. Nesta perspectiva, a professora Helena comenta que

[...] eu não tinha a clareza a respeito disso, a respeito das diretrizes, dos conteúdos musicais. Não sabia que [os conteúdos musicais] eram tão importantes e que eles faziam tanto sentido, que estavam inseridos nas diretrizes e a sua validade. Então, a partir daí, também busquei orientação com a direção escolar, que me disponibilizou alguns livros para poder aprofundar/observar um pouco mais sobre esse assunto. Hoje, através dessa formação, eu consigo perceber o quão importante é o ensino de música no ambiente escolar (**Helena**, Entrevista final, dez. 2018).

A professora evidencia a falta de conhecimentos e de clareza a respeito da existência de orientações sobre o ensino musical escolar. Ela também aponta que não tinha conhecimento sobre a validade do ensino musical através de conteúdos musicais. Enfim, sentindo a necessidade de aprofundar mais esses saberes, a professora se propôs a buscar outras orientações através da literatura e da equipe pedagógica escolar. Na mesma direção, a professora Débora acrescenta que

Inicialmente, eu nem sabia que existiam diretrizes e bases que amparassem a música na escola. Então, isso foi novidade, foi um grande aprendizado. Ficou claro também em relação ao amparo legal sobre o ensino de música na escola. Hoje eu percebo e gostaria que fosse desenvolvido projetos de música nas escolas (**Débora**, Entrevista final, dez. 2018).

A professora afirma que compreendeu melhor sobre o amparo legal subjacente ao ensino de música na escola e a sua importância na formação do aluno, sobretudo quando manifesta que gostaria que fossem desenvolvidos mais projetos musicais nas escolas. Isso também se deve ao fato de que tiveram a oportunidade de estudar alguns documentos que preconizam que os conteúdos musicais fazem parte da disciplina de artes. Assim, a professora Gabriela pontua que

Eu ainda não sabia que existiam diretrizes, leis e parâmetros que orientam o ensino de música na escola. Mas compreendi que são recursos onde a gente pode se basear no planejamento de aula e na atividade docente (**Gabriela**, Entrevista final, dez. 2018).

Do mesmo modo que suas colegas, ela reconhece que não tinha conhecimento das orientações legais sobre o ensino de música, afirmando que, a partir dessa atividade formativa, compreendeu que essas orientações existem e podem servir de base no planejamento de aula de música. As professoras, de um modo geral, sinalizaram que não tinham clareza sobre as orientações legais do ensino de música na escola, exceto a professora Amanda que informou que “[...] já havia lido sobre as diretrizes, leis e parâmetros relacionados ao ensino de música na

escola” (**Amanda**, Entrevista final, nov. 2018). Ela, todavia, destaca que a atividade formativa oportunizou uma melhor compreensão sobre as orientações legais que regem a música na escola.

5.3.3 Saberes da Formação Profissional

O processo de desenvolvimento das atividades que constituíram a ação formativa também oportunizou às professoras mobilizarem e/ou desenvolverem importantes aspectos dos saberes da formação profissional, especialmente a didática. Em relação à *didática*, a formação proporcionou às professoras o desenvolvimento de planejamentos de aula, de diferentes estratégias e recursos de ensino e aprendizagem musical e, ao mesmo tempo, de planejamento de atividades interdisciplinares.

Neste sentido, a professora Estela destaca que, ao desenvolver um planejamento com o objetivo de trabalhar o conceito de som e percepção sonora com alunos do 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, preparou, ao mesmo tempo, uma atividade interdisciplinar com a disciplina de ciências

Eu aproveitei, já que estava trabalhando com os alunos sobre o conteúdo animais da disciplina de ciências, para desenvolver uma atividade de percepção sonora dos sons dos animais, onde, a partir disso, eles precisariam caracterizar os diferentes aspectos dos animais: se eram vertebrados, invertebrados ou se eram mamíferos (**Estela**, Áudio encontro 2, nov. 2018).

A professora produziu um plano de aula utilizando a música como estratégia de ensino de outro conteúdo da disciplina de ciências ao passo que buscou desenvolver a percepção musical dos alunos utilizando o contexto de aprendizagem de ciências. Em outras palavras, para além de uma atividade que evidenciaria apenas a percepção sonora, seu planejamento teve por objetivo a aprendizagem interdisciplinar. Por sua vez, a professora Helena aponta que:

Quanto ao planejamento de aula, a formação facilitou a compreensão e esclarecimento quanto aos objetivos relacionados aos conteúdos musicais que eu iria desenvolver em sala de aula e que eu desejava alcançar desenvolvendo determinada atividade. Colaborou também em relação a escolha de recursos e estratégias que poderiam ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem escolar e, principalmente na compreensão da teoria musical que é fundamental na hora de desenvolver um

planejamento e ter condições para alcançar os objetivos propostos (**Helena**, Entrevista final, dez. 2018).

Portanto, a análise evidencia que a atividade formativa trouxe à professora alguns recursos para a compreensão e o desenvolvimento de um planejamento de aula de música. Helena também sinaliza que a aprendizagem da teoria musical é um fator fundamental na preparação de aula de música. A professora Amanda, de maneira similar, esclarece que:

Hoje eu consigo utilizar meios práticos para trabalhar música. Assim, nos meus planejamentos eu posso estar utilizando as tecnologias que antes eu não utilizava, não conhecia (**Amanda**, Entrevista final, dez. 2018).

Amanda aponta um aspecto importante referente ao desenvolvimento de atividades práticas musicais. Segundo ela, a atividade formativa lhe proporcionou condições para desenvolver um planejamento de aula que evidencie a teoria e a prática musical. Por fim, observa-se que o uso das tecnologias também foi apontado pelas professoras, especialmente pela Amanda, como recursos facilitadores no processo de ensino e aprendizagem musical. Neste sentido, a professora Camila aponta que aprendeu/aprofundou diferentes aspectos sobre os aplicativos digitais e que eles “Complementam e estimulam os alunos. É possível utilizá-los em diferente dinâmicas e como base para o conteúdo ensinado em sala de aula” (**Camila**, Questionário encontro 2, nov. 2018). Para as professoras, assim sendo, os recursos tecnológicos possuem um papel fundamental no desenvolvimento de um planejamento de aula, de diferentes estratégias de ensino e de atividades interdisciplinares.

5.3.4 Saberes Experienciais

Consideramos os saberes experienciais como a categoria mais complexa de investigar e de analisar, especificamente por ser um saber próprio de cada professora e que necessita de um acompanhamento mais intenso na escola durante a atividade profissional docente.

Nesta perspectiva, identificamos, em especial, a *percepção dos desafios da aprendizagem* dos alunos. A professora Betina salienta este aspecto em relação às

dificuldades que os seus alunos tiveram em reconhecer os sons de alguns animais. Ela comenta que

Eu fiquei surpreendida. Pensei que seria mais fácil para os alunos. Eles não reconheceram o som da vaca, tiveram dificuldades em reconhecer os sons dos animais do campo e se confundiram bastante na identificação sonora dos diferentes timbres (**Betina**, Áudio encontro 3, nov. 2018).

Deste modo, observa-se que a professora identificou uma dificuldade que os alunos enfrentaram em perceber os sons dos animais do campo e isso justificou-se, de acordo com ela, por viverem em ambiente urbano e, assim, esses animais não fazerem parte do contexto em que os alunos estavam inseridos. Ela acentua que utilizou um aplicativo a partir do qual os alunos tiveram a oportunidade de visualizar, logo na sequência, os animais aos quais os sons se tratavam e compreender melhor sobre cada som (Notas de campo encontro 3, nov. 2018).

Embora destacamos apenas este aspecto, acreditamos que muitos saberes experienciais foram desenvolvidos ao longo da atuação de cada professora em sala de aula, especialmente aqueles relacionados aos alunos e as suas necessidades, que solicitam cotidianamente das professoras ações pedagógicas voltadas a estes aspectos.

5.4 DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS

A partir da interpretação das evidências empíricas, apresentada ao longo deste capítulo, realizamos a discussão a partir da base teórica dos saberes docentes de Tardif. A seguir, apresentamos a discussão dos saberes desenvolvidos pelas professoras destacando os principais aspectos a eles relacionados.

5.4.1 Discutindo os saberes disciplinares

Os saberes disciplinares são essenciais aos professores, sobretudo no ensino de música. Do mesmo modo, são basilares para a prática docente por serem desenvolvidos durante a formação inicial e continuada através das disciplinas cursadas nas faculdades e instituições de formação, sendo pré-requisitos para um

ensino musical de qualidade (TARDIF, 2002). Nosso estudo mostra que as atividades formativas frequentadas pelos professores ao longo da sua carreira podem contribuir para o desenvolvimento de saberes disciplinares que não foram desenvolvidos na formação inicial (e/ou aprofundados). Da mesma forma, tais atividades podem favorecer o aprofundamento desses saberes em grupos de professores que têm formação na área (TARDIF, 2002).

Relativamente aos saberes disciplinares, Cernev (2015), Bordini (2016), Esperidião (2011) e Salles (2014) apontam que a utilização das tecnologias digitais permitiu uma aprendizagem de música mais significativa e eficaz, outrossim, que elas podem trazer alguns benefícios para o ensino e aprendizagem musical. Por sua vez, Oliveira (2016) destaca que a interação entre os professores em uma atividade formativa foi bastante relevante na construção de saberes musicais, enquanto Daenecke (2017) e Gislene Victoria Silva (2017) evidenciam sobre a importância do estágio na mobilização/desenvolvimento de saberes que corroboram na prática de ensino do professor de música. Nessa direção, nosso estudo apontou que as professoras desenvolveram diferentes aspectos relacionados aos saberes disciplinares, tais como, a história da música e da arte, a teoria e percepção musical, a história da educação musical no Brasil, a prática instrumental, a música infantil e a música e tecnologias.

Elas desenvolveram atividades que estimularam a aprendizagem e/ou aprofundamento sobre a MPB e bossa nova (ESPERIDIÃO, 2011), sobre a música clássica e barroca, principais artistas, características de cada estilo musical e da música erudita e popular. Estes saberes compreendem os saberes disciplinares (TARDIF, 2002) e, acima de tudo, permitem a compreensão dos valores e da visão de mundo de cada contexto musical e suas possíveis influências no ensino de música atual (FONTERRADA, 2008). Assim, nosso estudo aponta alguns avanços em relação à pesquisa de Bordini (2016) e Salles (2014).

Relativamente às aprendizagens sobre teoria e percepção musical, evidenciamos o desenvolvimento de conceitos básicos essenciais na formação musical, como o conceito de som e silêncio, os parâmetros sonoros, os elementos da música, a escala de Dó, a escrita musical em partitura e, concomitantemente, a realização de atividades atreladas a esses conceitos voltadas para o desenvolvimento da percepção musical (CERNEV, 2015; ESPERIDIÃO, 2011). Estes

aspectos referem-se aos saberes específicos e necessários ao trabalho docente (TARDIF, 2002) no ensino de música nos anos iniciais de escolaridade, para além dos resultados indicados nos estudos de Oliveira (2016), Daenecke (2017) e Gislene Victoria Silva (2017).

As professoras destacaram, ainda, que tiveram a oportunidade de compreender o papel da música na formação do aluno e o contexto histórico da educação musical no Brasil. Concomitante, puderam compartilhar algumas experiências e desafios relativos ao ensino de música na escola (OLIVEIRA, 2016), na medida em que oportunizaram o planejamento e a discussão de atividades para a sala de aula visando aprofundar aspectos destes saberes para fundamentar a sua ação pedagógica (TARDIF, 2002). Além disso, ao estudarem sobre a história da educação musical escolar, sobre a legislação referente ao ensino musical no Brasil (Leis 11.769/2008 e 13.278/2016), sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais e sobre as diretrizes curriculares relacionados ao ensino de música (SALLES, 2014; ESPERIDIÃO, 2011; OLIVEIRA, 2016; Gislene Victoria SILVA, 2017), as professoras articularam estes saberes e mobilizaram outros saberes provenientes da reflexão (TARDIF, 2002), no sentido de reorganizar a ação pedagógica relativa ao ensino de música nos anos iniciais em face às dificuldades dos alunos.

A análise mostrou que as professoras desenvolveram saberes relacionados à prática musical, pois foram desenvolvidas diversas atividades de execução dos mais variados instrumentos musicais, isto é, o piano/teclado (BORDINI, 2016; SALLES, 2014), o violão, a flauta (OLIVEIRA, 2016), o acordeon, o violino, a guitarra, o xilofone, diferentes tipos de percussão (ESPERIDIÃO, 2011), a harpa, o saxofone e a gaita de boca. Além disso, realizaram práticas de leitura e escrita de partituras musicais, de canto musical, de composição musical e atividades rítmicas com a bateria (OLIVEIRA, 2016). Essas atividades consideraram a prática social do professor como ponto de partida e de chegada (TARDIF, 2002; PIMENTA, 2005).

No que diz respeito ao desenvolvimento de saberes sobre a música infantil, essenciais na formação do aluno, nosso estudo apontou que as professoras puderam compreender que o repertório infantil pode ser utilizado para o desenvolvimento de conteúdos e conceitos de música presentes no currículo escolar. Em síntese, elas reconheceram a importância da música infantil como recurso de interação com o ensino de música (BRITO, 2003). Em outras palavras, as

professoras desenvolveram música infantil como recurso de aprendizagem de outras disciplinas para o desenvolvimento de aspectos relacionados a atitudes, hábitos, atividades comemorativas e de condicionamento de rotina (BRITO, 2003; CUNHA, 2014; CHAMORRO, 2015; SILVA, 2017), mas, sobretudo, como tópico fundamental para a concretização da educação musical na escola.

Por fim, as professoras desenvolveram saberes relacionados às tecnologias digitais no contexto do ensino de música na escola e na formação de professores. Elas realizaram diferentes atividades e práticas musicais utilizando diversos recursos tecnológicos, instrumentos e jogos musicais de aprendizagem musical e de canto (CERNEV, 2015; BORDINI, 2016; SALLES, 2014). As atividades desenvolvidas com as tecnologias permitiram às professoras utilizarem os recursos que favoreceram a aprendizagem musical e, concomitantemente, recursos pedagógicos para atingir seus objetivos no ensino de música na escola (TARDIF, 2002).

5.4.2 Discutindo os saberes curriculares

Os saberes curriculares evidenciados em nosso estudo correspondem aos objetivos, conteúdos, métodos e discursos que são adotados por uma instituição e definidos como base na formação do aluno (TARDIF, 2002). Consideramos, a partir da experiência promovida, que o professor necessita entrar em contato com esses saberes no decorrer da sua trajetória profissional para, primeiramente, apropriar-se, em seguida incorporá-los, e, enfim, reproduzi-los em sua atividade profissional.

Em referência aos saberes curriculares, nosso estudo apontou que, assim como os saberes disciplinares, são fundamentais na composição dos saberes dos professores. Em outras palavras, as atividades formativas precisam estar alinhadas ao “conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo-nível educativo ou modalidade de ensino” (SACRISTÁN, 2000, p. 14) e permeadas pelos objetivos, métodos e discursos basilares dos saberes curriculares. Portanto, é nesta perspectiva que esta pesquisa foi estruturada, buscando propiciar às professoras a apropriação de saberes curriculares fundamentais no ensino musical escolar.

De acordo com as professoras, a partir da aprendizagem musical colaborativa é possível construir conhecimentos (curriculares) em conjunto (CERNEV, 2015),

desenvolver saberes curriculares musicais por meio de um ecossistema digital (SALLES, 2014), bem como desenvolver os conteúdos curriculares e objetivos de aprendizagem do ensino de música através dos *softwares* específicos (CHAMORRO, 2015).

Além disso, nosso estudo apontou que há constituição dos saberes curriculares pelas professoras, sobretudo relativos ao conteúdo do ensino musical escolar e as orientações legais para o ensino de música na escola. A partir das aprendizagens desenvolvidas, as professoras realizaram diferentes atividades em sala de aula evidenciando os conteúdos musicais do currículo escolar. Elas utilizaram, mobilizaram e produziram saberes (TARDIF, 2002) sobre os seguintes conteúdos: a escrita musical (partitura); a escala musical; o ritmo, a melodia e harmonia; a música folclórica; o conceito de som; os parâmetros do som e os diferentes ritmos musicais. Nossa pesquisa, então, demonstra alguns avanços em relação ao estudo de Chamorro (2015), que destaca que as professoras tiveram dificuldades em trabalhar os conteúdos musicais em uma atividade formativa, muito por não adquirirem conhecimentos suficiente para tanto.

Por fim, a análise mostrou que as professoras também desenvolveram saberes relacionados às orientações que norteiam o ensino musical escolar (ESPERIDIÃO, 2011; SALLES, 2014; OLIVEIRA, 2016; Gislene Victoria SILVA, 2017), tendo em vista os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da disciplina de artes e a Lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016), que versam sobre alguns elementos explicativos do ensino de música na escola e, igualmente, precedem a prática profissional docente (TARDIF, 2002). Nesta perspectiva, as professoras compartilharam suas vivências em relação às orientações sobre o ensino de música na escola (OLIVEIRA, 2016) e aprofundaram aprendizagens relativas a essas orientações, obrigatoriedade e efetividade do ensino musical no currículo escolar do Ensino Fundamental. Em síntese, ficou evidente para as professoras que esses documentos são bastante relevantes, especialmente no desenvolvimento do planejamento de aula e no ensino de música.

5.4.3 Discutindo os saberes da formação profissional

Compreende-se em Tardif (2002) que os saberes da formação profissional são aqueles transmitidos pelas universidades e faculdades de formação de professores relativos às ciências da educação e ideologia pedagógica. Conseqüentemente, o saber-fazer e as técnicas de ensino também são saberes que permeiam a formação profissional.

No que se refere aos saberes da formação profissional, nossa discussão ressalta a didática dimensão essencial na formação docente e definidora da ação pedagógica. Embora os saberes relativos à didática ocupem lugar de destaque nos processos formativos para a docência, no caso específico do nosso estudo, estes aspectos mobilizados eram provenientes da didática geral, predominante nos cursos de pedagogia ou dos cursos de artes. Nesta lógica, consideramos que as professoras, além de mobilizar estes saberes, puderam ressignificá-los ao discutir e planejar o ensino de música para a prática em sala de aula. As professoras reconheceram que os aspectos da didática constituem-se em elementos fundamentais à ação docente e que precisam ser desenvolvidos nos percursos de formação inicial e continuada dos professores (TARDIF, 2002; PIMENTA, 2005; GAUTHIER, 2013). Logo, os saberes didáticos da formação profissional são fundamentais em atividades formativas que atenuam o enfrentamento das dificuldades e desafios que o professor encontra ao ensinar música na escola.

Discussões sobre os saberes relacionados à didática permearam importantes trabalhos relacionados ao ensino de música na escola, os quais trazem as tecnologias como elemento integrador. Nosso estudo mostra que a aprendizagem musical colaborativa, utilizando as tecnologias digitais, favorece a integração entre professor e aluno (CERNEV, 2015; Gislene Victoria Silva, 2017; SALLES, 2014). Entretanto, é necessário que o professor desenvolva perspectivas críticas em relação a estes recursos.

Neste sentido, Bordini (2016), Santos (2015), Santos (2006) e Esperidião (2011) tecem críticas às atividades formativas, especialmente na formação inicial, que não oportunizam aos professores a apropriação crítica das tecnologias digitais. Em outras palavras, é necessário haver uma articulação no desenvolvimento de saberes da didática e musicais, sobretudo na busca por evitar as lacunas existentes entre a formação musical com o ensinar música.

Nossa análise, portanto, identificou diferentes aspectos relacionados ao saber didático. As professoras realizaram vários planejamentos de aula em diversas oportunidades, utilizaram de diferentes estratégias e recursos de ensino especialmente os aplicativos digitais (CERNEV, 2015; Gislene Victoria SILVA, 2017; SALLES, 2014), realizaram avaliações com objetivos diversos e organizaram as atividades de acordo com o contexto de cada turma, aspectos estes que devem ser levados em conta no desenvolvimento de práticas formativas (TARDIF, 2002). Portanto, é possível inferir que a pesquisa desenvolvida não negligencia essa particularidade do trabalho docente, especialmente em relação a como o professor ensina e quais são os recursos empregados para atingir os seus objetivos (TARDIF, 2002).

5.4.4 Discutindo os saberes experienciais

O saber experiencial é um saber específico do professor, isto é, ligado à sua função, desenvolvido/mobilizado na sua rotina profissional e adequado conforme os problemas peculiares ao trabalho profissional cotidiano. É um saber prático e interativo, sincrético e plural, heterogêneo e complexo (TARDIF, 2002).

Relativamente aos saberes experienciais, nosso estudo avultou a complexidade de analisar essa categoria de saber, muito por ser um saber prático e individual do professor. Um importante aspecto dos saberes experienciais foi evidenciado em especial, o qual se refere à percepção das dificuldades e desafios de aprendizagem dos alunos. Consequentemente, destacamos que o saber experiencial, diferentemente dos demais saberes, é um saber de primeira mão, ou seja, produzido pelo próprio professor no contexto de seu trabalho (TARDIF, 2002).

Os saberes experienciais são abordados em diversos estudos, tais como Barros (2016), Xisto (2004), Oliveira (2016) e Azevedo (2007). Barros (2016) evidenciou saberes experienciais relativos ao uso de tecnologias na formação inicial de professor de música. Azevedo (2007) apontou saberes experienciais de natureza heterogênea, que assume uma função de gestão interativa dos saberes (musical e pedagógico). Xisto (2004) ressalta a relação estreita existente entre os professores e seus saberes experienciais na sua ação docente. Oliveira (2016) defende a importância da partilha de saberes experienciais entre professores para o

desenvolvimento do conhecimento musical, pedagógico-musical e profissional. Em síntese, os saberes experienciais são identificados como um saber próprio dos professores, produzidos por eles e validados na sua prática (TARDIF, 2002).

A análise mostrou que a professora Betina desenvolveu/mobilizou saberes experienciais durante a realização de atividades em sala de aula, na medida em que passou a observar e identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e isto levou-a a reorganizar a sua ação pedagógica, buscando novas estratégias de ensino e aprendizagem. Portanto, os desafios da aprendizagem dos alunos, inerentes à função docente, oportunizaram à professora um exercício cognitivo condicionado pela atividade desenvolvida e que mobilizou um saber experiencial (TARDIF, 2002). Enfim, nossa pesquisa aponta a mobilização/desenvolvimento de uma característica mais específica dos saberes experienciais, que não foram apontados no estudo de Xisto (2004) e Oliveira (2016), relacionados aos desafios do ensino em face às dificuldades e potencialidades dos alunos e, por consequência, a proposição de ações direcionadas a superação destes desafios.

5.5 SÍNTESE DOS ACHADOS DA PESQUISA

Os dados constituídos e a análise e discussão realizada evidenciaram o desenvolvimento de diferentes aspectos dos saberes disciplinares, curriculares, da formação profissional e experienciais das professoras participantes. Neste sentido, depreendemos que, no contexto da atividade formativa, as professoras desenvolveram e/ou aprofundaram diferentes aspectos dos saberes docentes para o ensino de música na escola. Noutras palavras, elas desenvolveram aprendizagens sobre a história da música e da arte, compreendendo os elementos e contextos de cada período musical, os conceitos básicos da teoria musical que regem toda a composição, expressão artística e interpretação musical, a história da educação musical no Brasil que permitiu a compreensão da realidade do ensino de música na escola, as atividades de prática instrumental que propiciaram uma compreensão mais profunda em relação aos elementos que constituem o fazer musical, a interpretação e a execução musical, a música e as tecnologias. Assim, tiveram a oportunidade de vislumbrar as possibilidades que as tecnologias digitais dispõem quando aliadas ao ensino de música na escola, os conteúdos do currículo escolar,

que deram condições para a superação dos desafios enfrentados no ensino de música em sala de aula. Além disso, puderam planejar atividades e ressignificar práticas profissionais desenvolvidas anteriormente, estudando as orientações legais que contribuíram para compreensão do desenvolvimento do pensamento artístico musical, dos objetivos e especificidades do ensino de música na escola, a percepção dos desafios da aprendizagem que permitiram o desenvolvimento de novas estratégias de ensino, validando saberes desenvolvidos.

Em síntese, elas desenvolveram saberes didáticos a partir da elaboração de planos de aula, de atividades práticas, de atividades interdisciplinares, utilizando a música como recurso de aprendizagem em outra disciplina e, especialmente, utilizando os recursos tecnológicos no ensino de música na escola, contribuindo diretamente no desenvolvimento dos conteúdos musicais.

Esses aspectos e saberes constituídos pelas professoras no contexto da formação continuada são essenciais na atividade profissional do professor que ensina música na escola. Eles servem de base para o ensino como uma espécie de repertório em que os professores poderão utilizar durante sua ação cotidiana, pois “Ao agir, o professor se baseia em vários tipos de juízos práticos para estruturar e orientar sua atividade profissional” (TARDIF, 2002, p. 66). Noutras palavras, ele se baseia em valores morais, tradições pedagógicas, experiência de vida, normas e diretrizes, entre outros (TARDIF, 2002).

Nosso estudo aponta, ainda, que as professoras, de um modo geral, superaram as dificuldades e desafios relativos ao domínio dos conhecimentos musicais, ao uso de materiais disponíveis na escola, ao desenvolvimento do ensino musical, ao apoio dos pais na viabilização de recursos e ao apoio da equipe escolar para realizar atividades musicais em sala de aula. Ou seja: elas conseguiram realizar diferentes atividades em sala de aula com o objetivo de evidenciar os conteúdos musicais e/ou atividades musicais e utilizaram diferentes estratégias e recursos para a viabilização dessas atividades, especialmente utilizando as tecnologias digitais.

Finalmente, as tecnologias digitais permearam os diferentes saberes musicais constituídos e/ou mobilizados durante o desenvolvimento da atividade formativa e do ensino de música na escola pelas professoras. Do mesmo modo, neste processo, diferentes aspectos do saber tecnológico também foram desenvolvidos, pois as professoras realizaram várias atividades musicais utilizando diferentes aplicativos

digitais, *YouTube* e *software* de desenvolvimento de percepção musical para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental escolar. Portanto, a presença das tecnologias digitais neste processo demonstrou que os saberes docentes incorporados ao saber tecnológico acabam sendo ressignificados, resultando em uma nova perspectiva da atividade docente e musical, pois são constituídas novas formas de trabalho, tornando “possível a constituição de um repertório de conhecimentos pedagógicos próprios a essa profissão” (TARDIF, 2002, 121).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da docência pressupõe um repertório de saberes profissionais que sustentam e orientam o trabalho diário do professor. Nesta perspectiva, para desenvolver a prática docente, o professor precisa conhecer o conteúdo, estar familiarizado com o programa escolar, com o projeto político e pedagógico da escola, com as diretrizes legais da educação, parâmetros e diretrizes que orientam o ensino e a aprendizagem de uma determinada disciplina escolar, saber como ensinar e quais recursos utilizar, como os alunos aprendem e, também, saber como promover a aprendizagem.

É neste sentido que ensinar música na escola torna-se um desafio profissional, sobretudo para aqueles professores que não possuem uma formação específica para assumir esta tarefa, seja porque não tiveram oportunidades de aprendizagem musical durante a formação inicial e continuada, seja porque possuem formação em outra área. Esta é, portanto, a realidade enfrentada por muitos professores dos anos iniciais que se deparam, cotidianamente, com o desafio de ensinar tópicos curriculares da área de artes para os quais não estão preparados.

Face a estes aspectos, essa pesquisa partiu da seguinte problemática: “Quais são os saberes docentes desenvolvidos por professores de artes e pedagogos a partir de uma atividade formativa centrada no uso das tecnologias digitais?”. Para tanto, buscamos responder a essa questão em consonância com o objetivo de “evidenciar e discutir os saberes desenvolvidos por professores de artes e pedagogos no contexto de uma atividade formativa centrada nos recursos das tecnologias digitais”.

A atividade formativa desenvolvida com as professoras, que se constituiu no contexto em que os dados da pesquisa foram coletados, foi planejada à luz da teorização da perspectiva dos saberes docentes e formação de professores das obras de Maurice Tardif, Clermont Gauthier e Selma Garrido Pimenta. Previamente à atividade formativa, mediante à aplicação de um questionário, produzimos um diagnóstico sobre a formação prévia das professoras participantes e sobre a prática docente nos anos iniciais em relação ao ensino de artes. Os dados constituídos por meio do questionário permitiram-nos, também, esboçar um perfil das participantes e

identificar alguns dos desafios enfrentados no ensino de música, bem como as expectativas em relação à atividade formativa.

No que se refere à estrutura desta dissertação, este estudo foi organizado em introdução, revisão de literatura, base teórica, metodologia, análise dos dados e considerações finais, buscando dar coerência às dimensões teórica e metodológica da investigação e, especialmente, mostrando o caminho por meio do qual a questão da pesquisa foi perseguida e contemplada. Assim, a partir da construção do problema de investigação sobre os saberes docentes para o ensino de música nos anos iniciais de escolaridade, sustentados pelos pressupostos teóricos dos saberes docentes e orientados pelas bases metodológicas da pesquisa qualitativa, traçamos um percurso de pesquisa que nos permitiu evidenciar diversos aspectos relativos aos saberes docentes inerentes ao ensino de música neste nível escolar.

Mediante um processo analítico orientado pelos pressupostos dos saberes docentes de Maurice Tardif, identificamos diferentes aspectos relacionados às categorias de saberes – saberes da formação profissional, saberes experienciais, saberes curriculares e saberes disciplinares – apresentadas por este autor, constituindo importantes subcategorias de saberes relacionados ao ensino de música nos anos iniciais. Mediante à análise dos dados constituídos no processo investigativo, encontramos indícios de que as professoras desenvolveram aspectos relativos às quatro categorias de saberes docentes, constituindo dez subcategorias a elas relacionadas.

Relativamente aos saberes disciplinares, primeira categoria abordada em nossa análise, os dados evidenciam que as professoras desenvolveram diferentes aspectos da *história da música e da arte*, da *teoria e percepção musical*, da *história da educação musical no Brasil*, da *prática instrumental*, da *música infantil* e da *música e tecnologias*. Do mesmo modo, no que se refere aos saberes curriculares, as professoras desenvolveram aspectos diferenciados dos *conteúdos* e das *orientações legais*. Já em relação aos saberes da formação profissional, o processo analítico apontou que foram desenvolvidos diferentes aspectos dos saberes da *didática*. Outrossim, sobre os saberes experienciais, a análise identificou o desenvolvimento da *percepção dos desafios da aprendizagem*.

Neste sentido, ressaltamos que as professoras desenvolveram importantes aprendizagens associadas aos saberes disciplinares. Elas compreenderam como a

música é constituída, quais são os seus elementos, desenvolveram diferentes aspectos da percepção musical através das atividades práticas musicais, compreenderam a importância do repertório infantil nos anos iniciais e como as tecnologias digitais podem ser agregadas ao ensino e à aprendizagem musical. Ainda, em relação aos saberes curriculares, elas identificaram os diferentes objetivos dos conteúdos musicais e compreenderam os conceitos básicos desses conteúdos, aprofundaram seus conhecimentos em relação às orientações legais sobre o ensino de música na escola, tendo em vista a legalidade e o direito do aluno de acessar esse conhecimento. Do mesmo modo, desenvolveram diferentes atividades em sala de aula utilizando estratégias e recursos de ensino, evidenciando, assim, aspectos dos saberes didáticos profissionais. Enfim, a partir da percepção dos desafios da aprendizagem dos alunos, mobilizaram novas estratégias de ensino.

Portanto, a análise mostrou que as professoras desenvolveram diferentes aspectos dos saberes docentes relacionados ao saber didático (pedagógico) da formação profissional, ao saber experiencial da percepção dos desafios da aprendizagem, saberes curriculares dos conteúdos e orientações legais e saberes disciplinares da história da música, da teoria e percepção musical, da história da educação musical no Brasil, da prática instrumental, da música infantil e das tecnologias digitais. Estes achados, por fim, indicam que o objetivo geral da pesquisa foi alcançado.

Da mesma forma, em relação aos objetivos específicos, os dados apontam que, dentre os principais desafios enfrentados pelas professoras ao ensinar música na escola, o domínio dos conhecimentos sobre música, o desenvolvimento do ensino musical e o uso de materiais disponíveis na escola foram os mais evidentes. Também apontam para as diferentes possibilidades de desenvolvimento de saberes docentes por meio dos recursos das tecnologias digitais, isto é, através da prática musical em diferentes instrumentos musicais, dos jogos musicais e atividades com aplicativos de aprendizagem musical, *softwares*, *YouTube*, etc. Enfim, percebe-se que, no desenvolvimento do planejamento de aula (atividade prevista dentro da ação formativa) e atividade de ensino de música na escola, as professoras puderam mobilizar diferentes aspectos dos saberes da formação profissional, disciplinar, curricular e experiencial.

Em síntese, este estudo aponta que a atividade formativa oportunizou às professoras desenvolver aspectos relacionados às quatro categorias dos saberes docentes apresentados por Maurice Tardif. Neste sentido, argumentamos sobre a relevância de oportunizar aos professores atividades formativas, por meio das quais diferentes saberes profissionais possam ser mobilizados, desenvolvidos, ressignificados e aprofundados. No que se refere ao ensino de música nos anos iniciais, no contexto da disciplina de artes, consideramos que atividades formativas, apoiadas em recursos diversos, podem oportunizar aos professores que não dispõem de formação específica para realizar esta tarefa, o desenvolvimento de saberes diversos. E, portanto, consideramos que, neste caso específico, o uso de recursos digitais constitui-se em relevante oportunidade para as professoras desenvolverem saberes relativos ao ensino de música, assim como modificarem suas práticas de sala de aula.

Por fim, acreditamos que, embora este trabalho de dissertação de mestrado acadêmico possa contribuir para as pesquisas no campo da educação musical, ensino de música na escola, dos saberes docentes dos professores de música e no ensino e aprendizagem centrado no uso das tecnologias digitais, ainda são necessários novos estudos sobre estas temáticas, versando sobre os saberes docentes dos professores que ensinam música na escola, que oportunizam o desenvolvimento de saberes sobre as tecnologias e que priorizem a formação musical dos alunos.

Assim, a partir do estudo aqui sistematizado, a discussão sobre este tema deu um importante passo na medida em que problematizou os desafios que permeiam o ensino de música na escola e apontou como possibilidade o desenvolvimento de atividades formativas centradas em recursos diversos, tais como das tecnologias digitais. Porém, há muito que se pesquisar em relação aos saberes que sustentam tais práticas e sobre o modo de influência da prática posterior do professor. Deixamos como sugestão estes temas de investigação!

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. **Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música**: dois estudos de caso. Tese (Doutorado em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música: Porto Alegre, 2007.

BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca. **Saberes docentes e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no curso de licenciatura em música da UFPE**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação: Ceará, 2016.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução as teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDINI, Rogério Augusto. **Formação de professores e tecnologia digital**: um estudo sobre a utilização do jogo Musikinésia na educação musical. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2016.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em 17 set. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 set. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 17 set. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino de arte. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm>. Acesso em: 17 set. 2018.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. 2. ed. São Paulo: Pierópolis, 2003.

CAROLINO, Soraia Gadelha. **Formação de professores para o uso de tecnologias digitais: o modelo CRP**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará: Fortaleza: 2007.

CERNEV, Francine Kemmer. **Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre: BR-RS, 2015.

CHAMORRO, Anelise Lupoli. **A educação musical infantil e o uso das tecnologias de informação e comunicação: percepção dos docentes**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – Unoeste: Presidente Prudente, 2015.

COTA, Denis Martino. **Aplicativos musicais: uma reflexão sobre a inovação da educação musical**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2016.

CUNHA, Sandra Mara da. **Eu canto para você: saberes musicais de professores da pequena infância**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2014.

DAENECKE, Elaine Martha. **A formação musical em cursos de licenciatura em música: um estudo com licenciados/as de instituições do Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música: Porto Alegre, 2017.

ESPERIDIÃO, Neide. **Educação musical e formação de professores: suíte e variações sobre o tema**. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação: São Paulo, 2011.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FALCÃO, Patricia Mirella de Paulo. **Estudo sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como mediadoras da construção do conhecimento na percepção de professores em formação e de crianças do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2015.

FAXINAL DOS GUEDES. **Lei 2242/2012**. De 5 de julho de 2012. Prefeitura Municipal de Faxinal dos Guedes, 2012.

_____. **Registro de Certificações 2017-2020**. Secretaria de Educação e Cultura de Faxinal dos Guedes, 2018.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

GABRIEL, Martha. **Educ@ar a (r)evolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

GALIZIA, Fernando Stanzione. **O pedagogo e o ensino de música nas escolas**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

GAUTHIER, Clermont [et al]. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. 3.ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

GOUVEIA, Ana Cristina Vieira. **Educação musical e as novas tecnologias: Ferramentas de apoio ao docente de música**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico). Instituto Politécnico de Coimbra: Coimbra, 2015.

GUIMARÃES, Pablo de Vargas. **Educação e Música**. Pensar a educação em revista, Curitiba/Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 3-24, abr-jun/2017. Disponível em: <<http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/wp-content/uploads/sites/4/2017/06/Educac%CC%A7a%CC%83o-e-mu%CC%81sica-Final.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2018.

HENTSCHKE, Liane. **A educação musical: um desafio para a educação**. Educação em Revista, n. 13, p. 55-61, jun/1991. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAfaEoAJ/educacao-musical-desafio-a-educacao>>. Acesso em: 18 set. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**. Faxinal dos Guedes - SC. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/faxinal-dos-guedes/panorama>>. Acesso em 18 set. 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8.ed. Campinas: Papirus, 2012a.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9.ed. Campinas: Papirus, 2012b.

LOBATO, Walkíria Teresa Firmino. **A formação e a prática pedagógico-musical de professores egressos da pedagogia**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília: Brasília, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MOREIRA, Frederico Martius. **Educar musicalmente**: conceitos, ideias e propostas para o ensino da música nas escolas. Rio de Janeiro: Mar de Ideias, 2011.

OLIVEIRA, Idelvânia Passos de Araújo. **Entre no curso assim, eu... e hoje, nesse grupo, eu me sinto nós**: a formação de professores no curso “vivências com a musicalização. Dissertação (Mestrado – Mestrado em Artes), Universidade de Brasília: Brasília, 2016.

OLIVEIRA, Maria Rita. **Professor**: formação, saberes e problemas. Porto: Porto Editora, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.) [et al]. **Saberes pedagógicos e atividades docente**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

REIS, Sandra L. F. **Educação artística**: introdução à história da arte. Belo Horizonte: UFMG, 1993.

RICHIT, Adriana (Org). **Tecnologias digitais em educação**: perspectivas teóricas e metodológicas sobre formação e prática docente. Curitiba: CRV, 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SALLES, Beatriz. **Rede social com música, arte e tecnologia**. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Arte: Brasília, 2014.

SANGOI, Tânia Losekann. **Artes visuais e tecnologias digitais na formação continuada dos profissionais de ensino médio**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação: Santa Maria, 2006.

SANTOS, Alexandre Henrique dos. **As tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação musical**: um estudo sobre a relação das licenciaturas em música com o fenômeno tecnológico. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes: Campinas, 2015.

SANTOS, Welington Tavares dos. **Tecnologia da informação e comunicação na formação do professor de música**. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Programa de Mestrado em Educação: Curitiba, 2006.

SILVA, Aline Clissiane Ferreira da. **A profissionalidade emergente de estagiários de um curso de licenciatura em música**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música: Porto Alegre, 2017.

SILVA, Antonia Ladyjane Duarte. **As mídias e as tecnologias digitais no ensino de arte**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Programa de Pós-Graduação em Arte: Fortaleza, 2016.

SILVA, Gislene Victoria. **Tecnologias midiáticas como estratégia de apoio ao ensino da música na educação básica**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Artes, Arquitetura e Comunicação: Bauru, 2017.

SILVA, Katia Sirlene de Moraes Duarte da. **Processo composicional de microcanções CDG na escola básica: do ter aprendido ao querer ensinar**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Escola de Música: Salvador, 2017.

SILVA, Maristela Maria Andrade. **Formação continuada de professores e tecnologia: concepções docentes, possibilidades e desafios do uso das tecnologias digitais na educação básica**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2014.

SILVEIRA, Lisiane Fernandes da. **Práticas docentes e cultura digital: redimensionamentos de processos pedagógicos na escola contemporânea**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2014.

SOUZA NETO, ALAIM. **Do aprender ao ensinar com as tecnologias digitais: mapeamento dos (des) usos feitos pelos professores**. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Florianópolis, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Brincando de música: experiências com sons, ritmos, música e movimento na pré-escola**. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

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

APÊNDICES

Apêndice 1

APLICATIVOS DIGITAIS

1. *Magic Piano*

Trata-se de um aplicativo digital gratuito em forma de jogo musical da categoria “*Smule*” disponível para *tablet* e *smartphone* com sistema operacional *android* (é possível que esteja também disponível para aplicativos com sistema operacional iOS).

O aplicativo permite a execução musical através da leitura com toque na tela do aparelho de digital. Desta forma, para que ocorra a leitura musical, pequenas bolinhas em formato de gotas circulares caem de cima para baixo indicando a execução através do toque com os dedos das mãos em um ambiente personalizado. Esse aplicativo tem como característica a estimulação através de uma pontuação referente a execução, assim, após a pontuação o jogador tem a possibilidade de tocar novas músicas e passar de nível (são vários níveis de execução musical oferecido pelo aplicativo). Para passar de nível é necessário a execução de várias músicas.

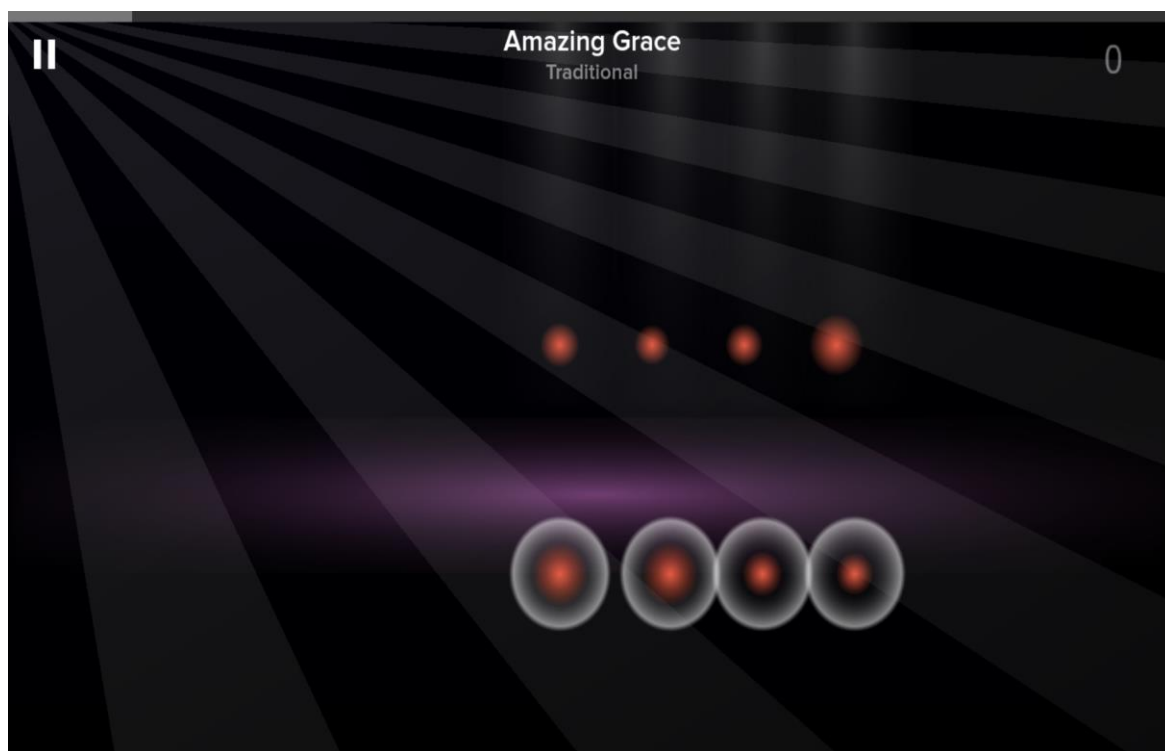
O *magic piano* apresenta em sua área de trabalho algumas opções de execução musical, são elas: sugerido, *top hits*, músicas grátis, mais populares, músicas novas, exclusivo *vip*, cante com o artista, *pop*, *hip hop*, *rock*, clássica, *country*, *r&b*, *sing!Jams*, *films & TV*, *video games*, músicas infantis, *j-pop & k-pop*, musicais, tradicional e a opção de pesquisar (onde é possível fazer uma pesquisa utilizando o título da música, ou artista, ou o gênero, ou o compositor). Através dessas diferentes opções, também permite ao usuário a possibilidade de comprar músicas que não fazem parte do repertório oferecido de forma gratuita. Para tanto, oferece a possibilidade de compra através do cartão de crédito. Assim, o usuário, independente de avanço nos níveis propostos, tem a possibilidade de aumentar o seu repertório musical.

O *Magic Piano* disponibiliza uma diversidade de músicas dos mais variados gêneros musicais e artistas nacionais e internacionais em seu repertório musical e,

também permite a escolha da opção de execução musical em níveis de dificuldade fácil, médio e difícil.

Por fim, é um aplicativo que possibilita o desenvolvimento da concepção teórico/prática de melodia, harmonia e ritmo, de forma lúdica, agravável e fácil. Também oferece uma ferramenta de avaliação e classificação da música executada através da opção “curtir ou não curtir” que aparece ao final da execução (depois do demonstrativo de pontuação), e, desta forma, também propicia o compartilhamento da pontuação em redes sociais.

Figura 1: Interface do aplicativo



Fonte: Acervo do autor

2. Violino: Arco mágico

Este aplicativo está disponível para aparelhos *smartphones* e *tablets* na versão *android* e possivelmente também na versão iOS. Trata-se de um aplicativo digital que simula a execução musical em um violino, apresentando na área da execução o desenho do violino e um arco digital.

Para a execução musical o arco deve deslizar em espaços pré-determinados que indicam as cordas que serão executadas, isto é, são 4 espaços cada um referente a uma das 4 cordas. Nesses espaços o arco deve ser deslizado de acordo

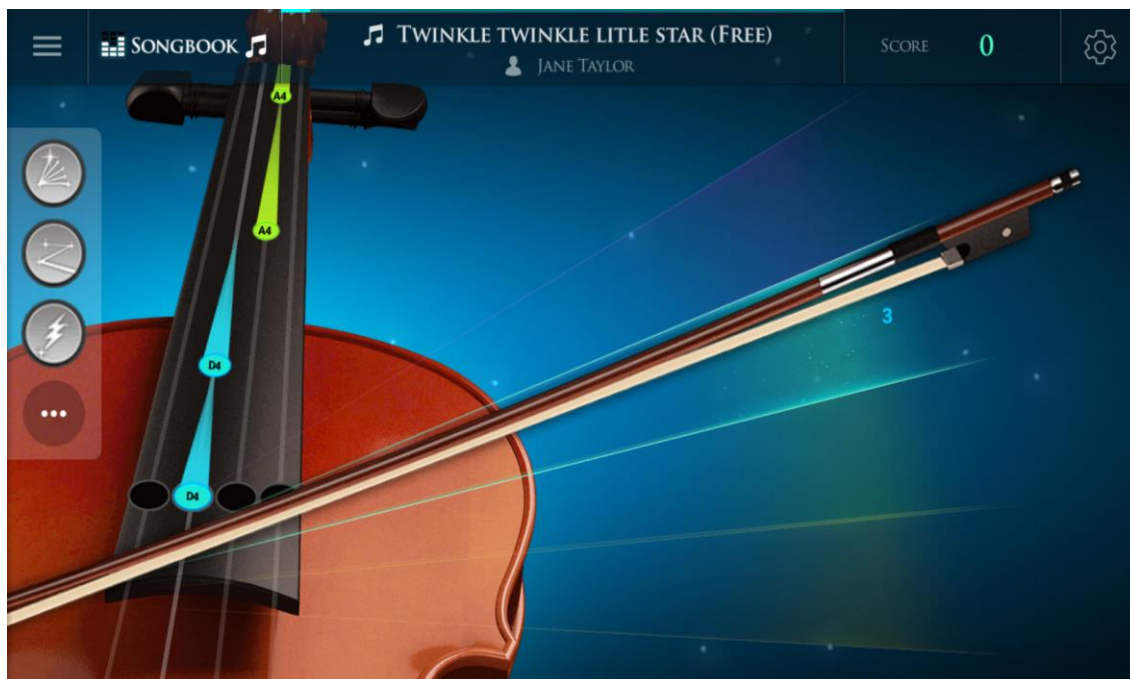
com a execução da nota musical (em forma de círculo colorido acompanhado com a cifragem da nota) que vai descendo através de uma das cordas. Para cada corda, as notas musicais são representadas utilizando diferentes cores (de acordo com a corda de execução) e, isso permite ainda mais a memorização do usuário em relação a corda que deverá ser executada, pois a cor da nota que desliza pela corda é a mesma cor do espaço onde deve ser deslizado o arco.

O aplicativo também disponibiliza ao usuário a opção de executar a música apenas utilizando o arco sem a necessidade de desenvolver o movimento nos espaços pré-definidos, facilitando ainda mais a execução musical, pois neste caso é necessário somente a execução das notas de acordo com o momento de chegada ao arco e a duração do som. Além dessa possibilidade o aplicativo também apresenta uma opção de execução automática, onde o arco toca sozinho, sem a necessidade de um usuário, permitindo assim a visualização da maneira mais correta de execução musical.

Na área de *interface* inicial do aplicativo, chamada de “*songbook*” são apresentados aos usuários a listagem de músicas disponíveis para a execução musical e, destas, a grande maioria trata-se do estilo musical erudito. Desta forma, esta ferramenta oferece ao usuário o contato com a música clássica, barroca, romântica, entre outras.

O “violino: arco mágico” simula a sintetização do som de violino com muita qualidade e, por apresentar o nome das notas musicais (através das cifras) durante a execução musical, também permite ao usuário o registro das notas (ou memorização) para posteriormente executá-las em um instrumento musical (piano, flauta, violão, etc.). Por fim, esse aplicativo demonstra a pontuação conquistada pelo usuário após a execução de cada obra musical e, a partir do desenvolvimento adquirido, novas músicas vão sendo liberadas para a prática musical, ou seja, trata-se também de um jogo. O aplicativo ainda disponibiliza o compartilhamento das pontuações atingidas com outros jogadores através da opção “compartilhar agora”.

Figura 2: Interface do aplicativo



Fonte: Acervo do autor

3. *Baby* animais Sons

O aplicativo “*Baby* animais sons” é um aplicativo digital que oferece a possibilidade de ouvir uma diversidade de sons de animais. Ao abri-lo o usuário terá contato com uma paisagem (bem colorida e atraente) onde os animais estão bem distribuídos na terra, na água e no ar. Essa paisagem se organiza em forma de animação por parte das aves, pois elas se movem e, a paisagem também se amplia conforme é arrastada para a esquerda ou para a direita.

Para o usuário ouvir o som do animal é necessário tocar sobre ele na tela do aparelho e, desta forma, o animal emite o som. Neste viés, alguns animais quando são tocados também apresentam animação ao se mover. Por fim, o aplicativo disponibiliza mais de vinte tipos de sons diferentes.

Este aplicativo está disponível para aparelhos *smartphone* e *tablet* na versão *android* (e provavelmente também para *iOS*) de forma gratuita.

Figura 3: Interface do aplicativo



Fonte: Acervo do autor

4. Som dos animais

O aplicativo “som dos animais” ou “*animal sounds*” é um aplicativo que disponibiliza doze tipos de sons de animais, isto é, do macaco, elefante, cachorro, vaca, ovelha, cavalo, gato, galo, porco, avestruz, pato e lobo. Deste modo, em sua página de abertura o aplicativo oferece a possibilidade do usuário conhecer os sons dos animais e também permite acessar um jogo chamado “jogo da memória”.

Ao acessar o atalho para os sons dos animais, será apresentado em formato de desenho os doze sons disponíveis no aplicativo e, para ouvi-los, o usuário deve clicar sobre a imagem do animal desejado (as imagens não possuem animação). Da mesma forma, isto é, ao acessar o jogo da memória, o usuário terá a possibilidade de escolher jogar ouvindo apenas dois sons, ou três sons, ou quatro sons, ou seis sons, ou todos. Assim, ao clicar sobre a opção, os animais serão apresentados rapidamente (através da imagem de cada um) sobre uma espécie de tabuleiro, espalhados aleatoriamente e, por fim, são escondidos pela cor verde. Portanto, o usuário terá que clicar sobre cada cor verde (em forma de quadrado) e ouvir o som do animal referente ao local clicado e, encontrar o outro som equivalente. O jogo da memória é um jogo de memória visual e auditiva.

Este *app* também está disponível gratuitamente para ser baixado no *appstore*.

Figura 4: Interface do aplicativo



Fonte: Acervo do autor

5. All Musical Instruments

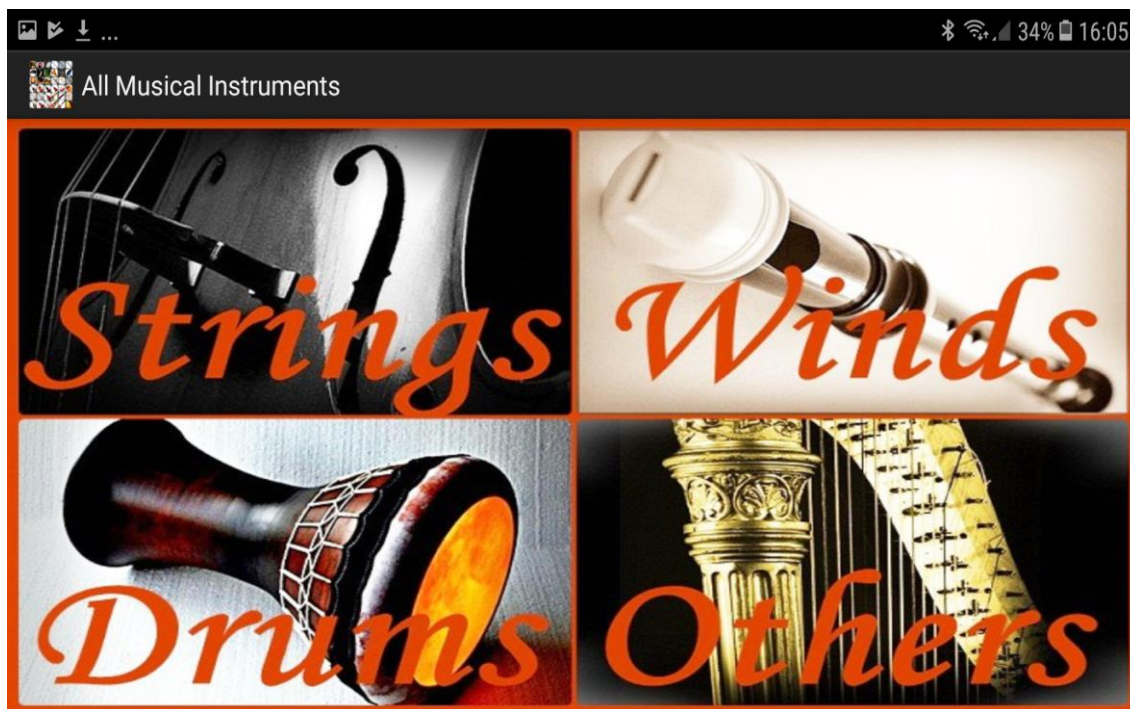
É um aplicativo disponível gratuitamente para o sistema operacional *android* de *tablets* e *smartphones* que oferece a possibilidade de executar o som sintetizado de diversos instrumentos musicais.

Em sua página de abertura é apresentado ao usuário quatro opções de escolha, são elas: *strings* (cordas), *winds* (sopro), *drums* (percussão) e *others* (outros). Na opção *strings* (cordas), é possível executar em até oito instrumentos musicais de corda, para isso, basta clicar sobre o instrumento desejado. Na opção *winds* (sopro), também está disponível a execução musical em até oito instrumentos de sopro, assim como na opção *drums*, para percussão e *others* para outros tipos de instrumentos musicais.

São trinta e dois tipos de instrumentos musicais disponíveis para a execução musical e para que o usuário tenha a possibilidade de conhecer o som (sintetizado) desses instrumentos. Para tanto, basta clicar sobre o instrumento desejado e

aparecerá dez caixinhas de notas musicais (em formato de quadrado) que oferecerão a oportunidade de execução de dez notas da escala musical. Assim, basta clicar sobre a caixinha na tela do aparelho e ouvir ou combinar os sons.

Figura 5: Interface do aplicativo



Fonte: Acervo do autor

6. *Music Instrument: kids*

Este aplicativo também disponibiliza ao usuário a possibilidade de execução musical em cinco instrumentos musicais, são eles: o piano, o xilofone, a flauta de pã, a bateria e a percussão. Para tanto, basta clicar sobre o instrumento desejado e, ao clicar, aparecerá o instrumento para a execução musical através do toque na tela do aparelho. O aplicativo também permite a opção de escolha de quatro tipos de fundo musical (somente se o usuário desejar utilizar) para que o usuário utilize durante o fazer musical.

O app está disponível para aparelhos com sistema operacional *android* gratuitamente.

Figura 6: Interface do aplicativo



Fonte: Acervo do autor

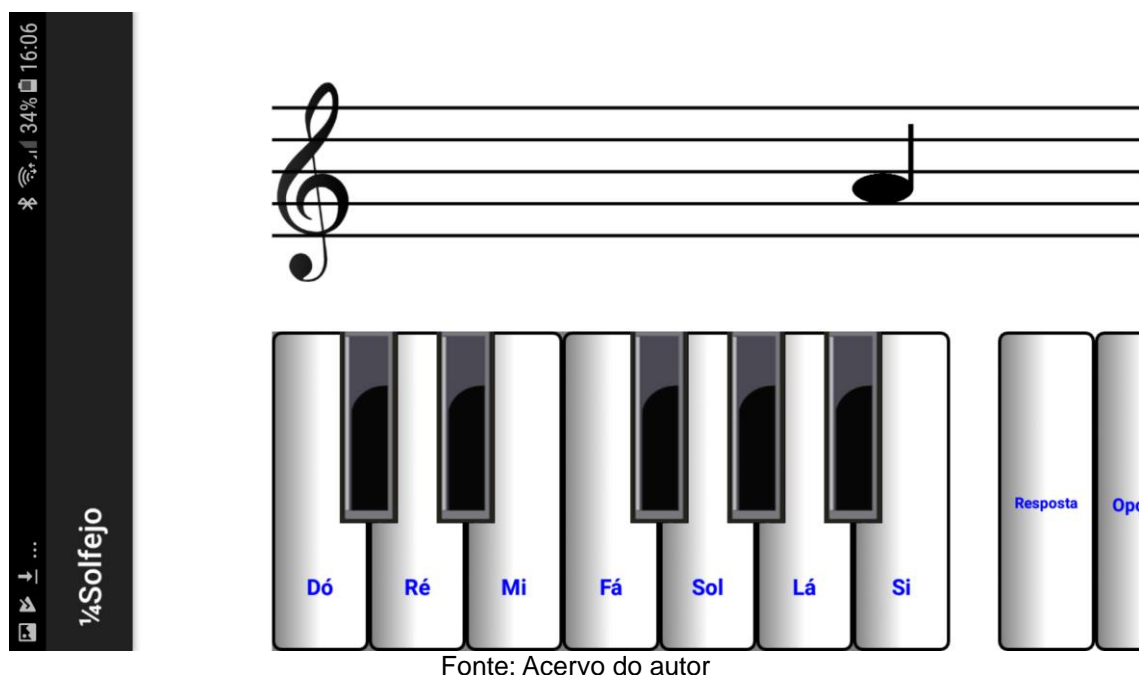
7. $\frac{1}{4}$ Solfejo

Trata-se de um aplicativo que apresenta na sua página inicial o teclado de um piano e a pauta musical sobre o teclado. Desta forma, o sistema do aplicativo vai apresentando as notas na pauta musical e o usuário precisa clicar escolhendo (definindo) qual é a nota musical do teclado compatível com a nota apresentada. Ao clicar sobre o teclado (através do toque na tela) será emitido o som equivalente a nota que foi acessada.

Este aplicativo também disponibiliza a opção “Resposta”. Assim, o usuário poderá consultar essa opção caso não saiba a localização da(s) nota(s) na pauta musical e, oferece também um atalho chamado “Opções”, onde o usuário poderá acessar mais ferramentas através da compra da versão completa do aplicativo digital.

O *app* permite o acesso gratuitamente apenas em sua versão limitada de execução musical e está disponível para aparelhos com sistema operacional *android*.

Figura 7: Interface do aplicativo



Fonte: Acervo do autor

8. Leitura de Partitura

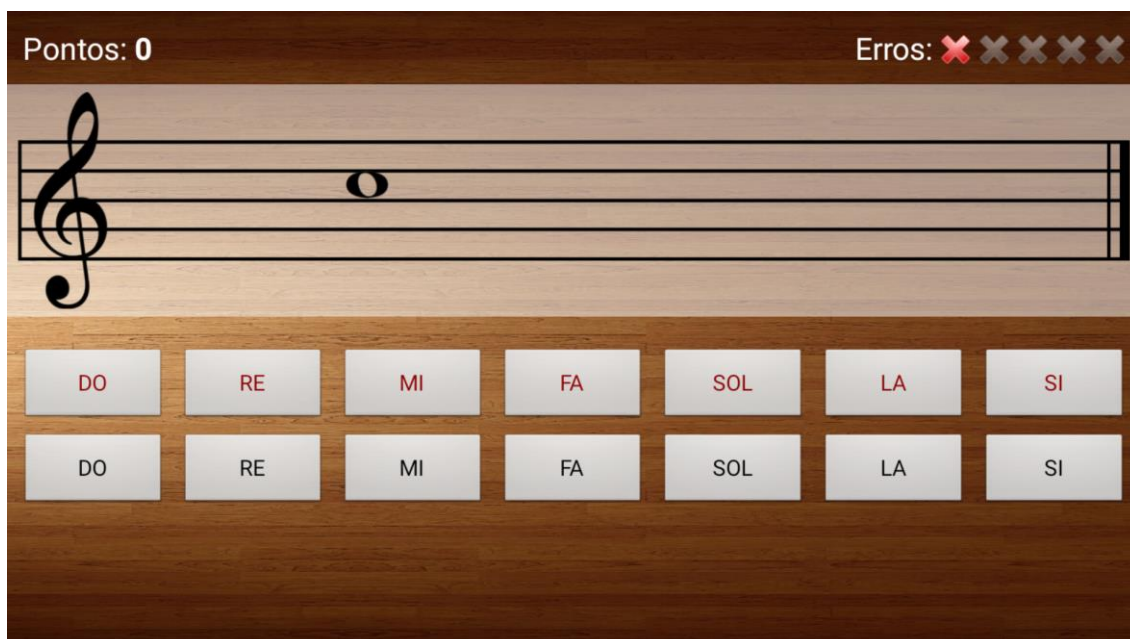
O app “Leitura de Partitura” é um jogo que está disponível de forma gratuita para aparelhos com o sistema operacional *android*.

Trata-se de um *app* que oferece ao usuário a oportunidade de conhecer a localização das notas musicais na pauta musical. Para tanto, basta clicar na página inicial na opção “Conhecendo as notas” que o aplicativo irá direcionar para uma página com as notas musicais disponíveis em formato retangular e a pauta musical sobre elas. Assim, basta clicar sobre a nota musical e o *app* indicará a localização na pauta musical. Neste viés, estão disponíveis nesse atalho treze opções de escolha das notas musicais para obter a sua localização na pauta.

O aplicativo também disponibiliza um jogo através da opção “Iniciar jogo”. Deste modo, ao acessar o jogo o usuário poderá exercitar os seus conhecimentos musicais relativos a leitura musical na pauta. O *app* irá indicar (de forma aleatória) as notas na pauta, e o usuário deverá escolher a opção de nota musical (localizada abaixo da pauta) conforme a indicação. O jogo acaba após cinco erros cometidos e, ao final, é apresentado ao jogador a pontuação recebida.

Por fim, o *app* também disponibiliza a versão paga, que permite o acesso a novos recursos, tais como: o som das notas, velocidade do jogo e a opção de execução utilizando as claves de Fá na quarta linha ou de Dó na terceira linha.

Figura 8: Interface do aplicativo



Fonte: Acervo do autor

9. NoteWorks

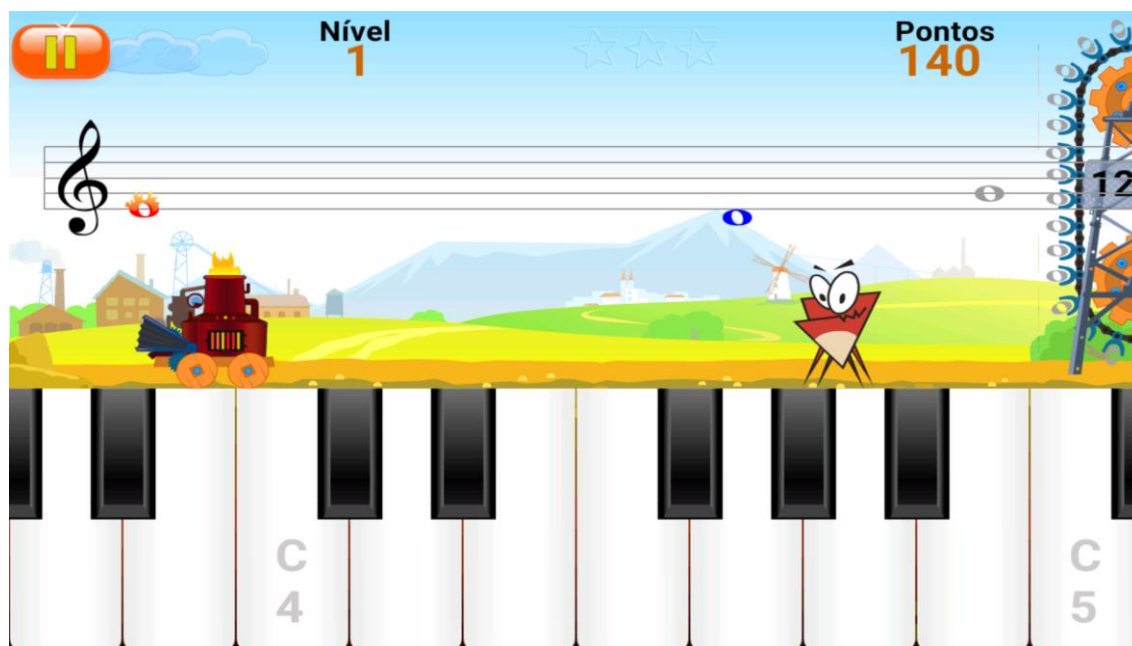
Esse *app* é um jogo musical. Ele está disponível para aparelhos com sistema operacional *android* de forma gratuita.

Para jogar, basta clicar no atalho na tela do *tablet* ou *smartphone* que abrirá a página inicial com a opção “Adicionar Novo Jogador”. Após adicionar um novo jogador, basta clicar na opção “Entrar”, e o usuário será direcionado para a segunda página onde poderá escolher o nível do jogo (sem limite de tempo, lento, médio, sem ajuda e com dicas). Neste contexto, ao acessar o jogo, o jogador terá que acertar quinze notas musicais que serão indicadas pelo sistema do aplicativo e, posteriormente será demonstrado a quantidade de pontos acertados.

O aplicativo ajuda o usuário na localização das notas durante o jogo através da opção “com dicas”, assim, ao indicar a nota na pauta musical que deve ser executada no teclado do piano, uma cor verde aparece sobre a tecla correta.

Por fim, é um *app* limitado, pois oferece apenas a execução de cinco notas musicais, sendo que as demais opções e acessos são disponibilizados somente na versão paga.

Figura 9: Interface do aplicativo



Fonte: Acervo do autor

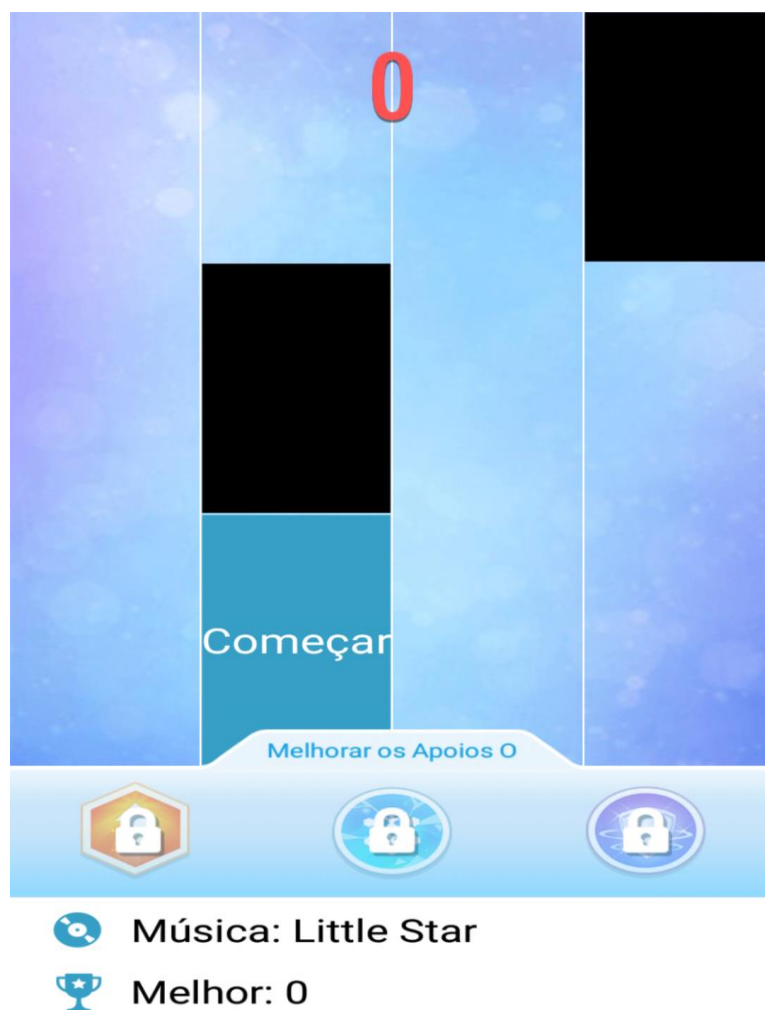
10. Piano Tiles 2

É um aplicativo que oferece a execução musical de diversas músicas dos mais variados gêneros e estilos musicais. Este *app* é desenvolvido em formato de um jogo musical onde ao escolher a música a ser executada, diversos retângulos (de cor preta) vão descendo em uma pista e devem ser clicados pelo jogador. Alguns desses retângulos também apresentam a cor azul e, devem ser pressionados por mais tempo, ou seja, a nota referente a ele tem duração maior. Perde o jogo se clicar no local errado e, ao final da execução é apresentado ao jogador a pontuação recebida.

O aplicativo também disponibiliza ao usuário a opção de compra de novas músicas, todavia ao ir pontuando em suas execuções musicais e consequentemente passando os níveis, novas músicas também vão sendo disponibilizadas para execução e acesso. Ainda, propicia o compartilhamento através das redes sociais.

O *app* também está disponível para aparelhos com sistema operacional *android* de forma gratuita.

Figura 10: Interface do aplicativo



Fonte: Acervo do autor

11. Smule Sing

Este *app* digital corrobora para o desenvolvimento do canto musical. É uma ferramenta que está disponível para aparelhos com sistema operacional *android*. Assim, ao abrir o aplicativo, o usuário terá a possibilidade de escolher diversas categorias musicais para a prática do canto. Uma das categorias que mais se destaca é o “Cante com o artista”, onde o usuário poderá cantar a sua música preferida com o artista que gravou a música através de um dueto. O aplicativo também permite ao usuário ouvir a música previamente.

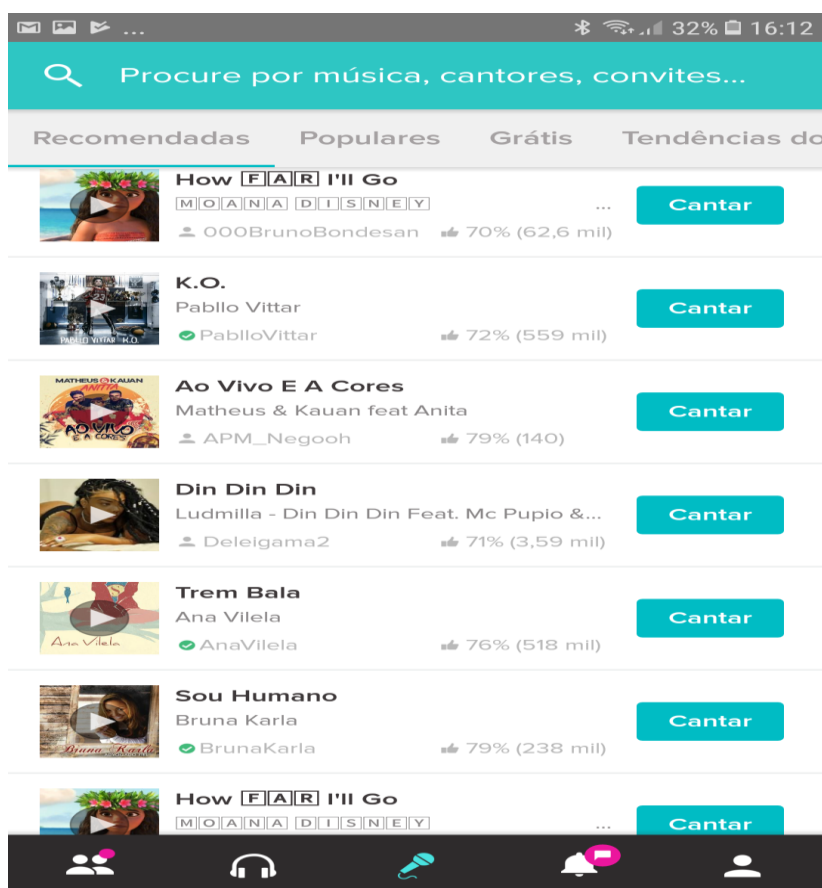
Ao definir uma das categorias o usuário será direcionado para um ambiente onde ele terá a opção de escolher dentre as diversas formas de canto, isto é, em dueto, em grupo ou solo. Neste viés, o aplicativo permite a participação na gravação de outras pessoas, permite também que outras pessoas possam participar da

gravação realizada e, também possibilita uma gravação instantânea em grupo e solo.

Dentre as diversas categorias musicais disponíveis para escolha, também se destaca a categoria MPB, onde é disponibilizado uma grande quantidade de músicas dos mais variados artistas que fazem parte da “Música Popular Brasileira”.

É importante ressaltar que esse *app* possui uma ótima captação sonora e diversas ferramentas de *studio* que podem agregar efeitos na edição sonora após a gravação do áudio.

Figura 11: Interface do aplicativo



Fonte: Acervo do autor

12. Zorelha

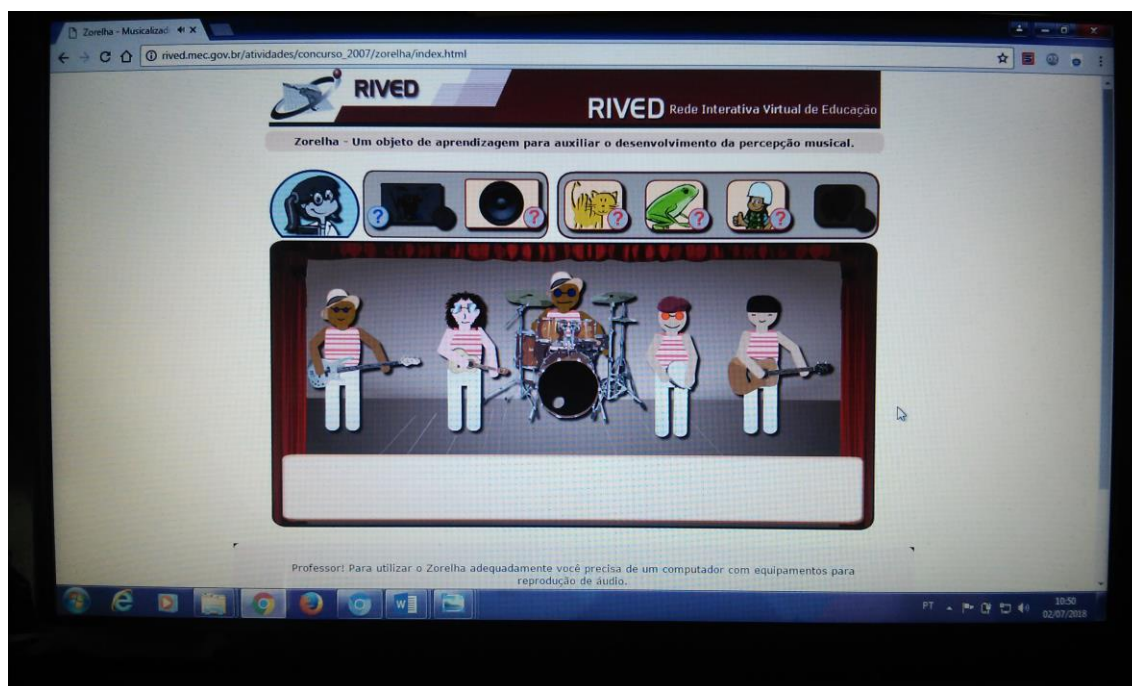
O “Zorelha” é um *software* construído para auxiliar o desenvolvimento da percepção musical. Para tanto, utiliza como ferramentas algumas músicas infantis,

tais como: “Cai cai balão, Atirei o pau no gato, O sapo não lava o pé e Marcha soldado”, no desenvolvimento de atividades de percepção sonora de execução de instrumentos musicais.

O *software* se resume em duas atividades básicas. A primeira atividade é de colocar e retirar instrumentos musicais enquanto uma música infantil é executada e, desta forma, o *software* possibilitará ao usuário conhecer o som de alguns instrumentos musicais executados durante a música. Já a segunda atividade preconiza a descoberta do instrumento que está sendo executado pelo software, ou seja, o usuário irá ouvir a sonoridade de um instrumento musical durante a execução musical e terá que escolher (ou adivinhar) a qual das opções (que estão na tela) de instrumentos musicais disponíveis se trata.

É um *software* que possui uma interface de fácil interação para desenvolvimento de um objeto de aprendizagem musical, constituindo-se em um bom recurso lúdico de aprendizagem de percepção sonora musical.

Figura 12: Interface do *software*



Fonte: Acervo do autor

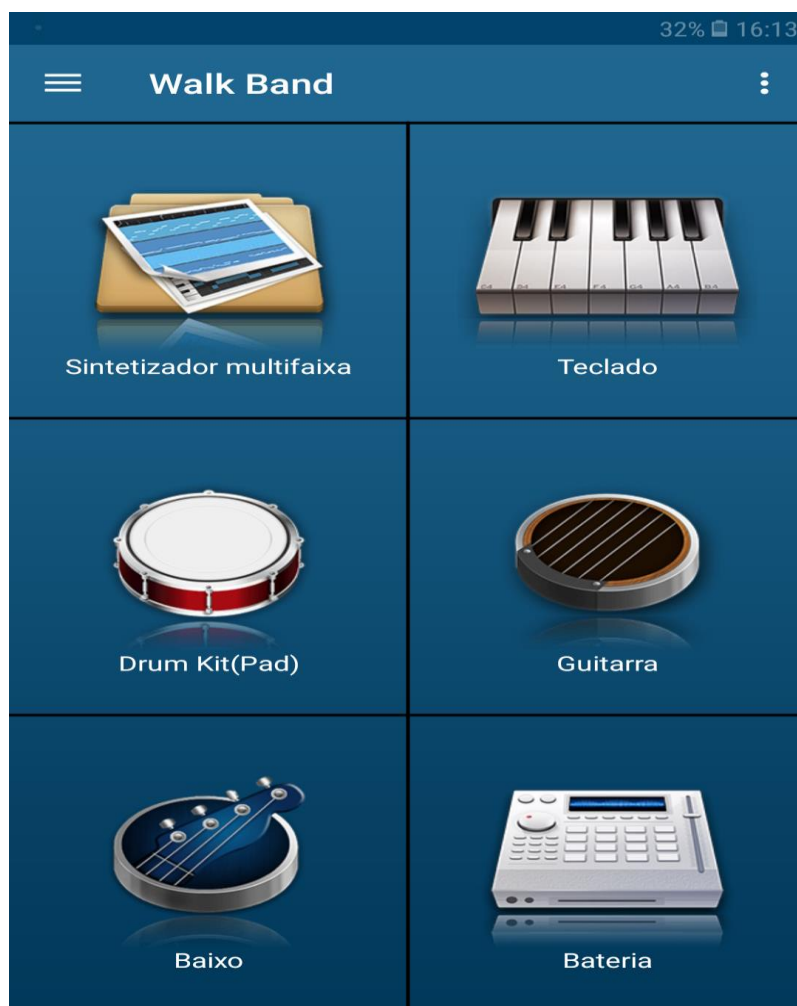
13. *Walk Band* – Estúdio de Música

É um aplicativo digital que oferece o desenvolvimento musical através da sintetização de diversos instrumentos musicais, dentre eles: o teclado, o violão, o baixo e a bateria. Desta forma, ao abrir o aplicativo, o usuário visualiza na página inicial os instrumentos musicais oferecidos pelo *app*. Assim, para a execução instrumental, basta clicar sobre o instrumento desejado que o aplicativo irá abri-lo para a prática musical.

Este *app* também dispõe de uma ferramenta chamada de “Sintetizador multifaixa” que permite ao usuário utilizar as gravações realizadas através da execução musical nas demais ferramentas disponíveis no *app* para executá-las em conjunto através do sintetizador multifaixa.

É um bom aplicativo para execução do violão, do baixo e da bateria, pois oferece ao usuário uma ótima qualidade sonora do instrumento musical. Também está disponível na para baixar no “*app store*”.

Figura 13: Interface do aplicativo



Fonte: Acervo do autor

14. *Kids Piano Melodies*

O “Kids Piano Melodies” é um aplicativo musical que oferece diversas possibilidades de produção musical. Ao abri-lo, em sua página inicial, após teclar “PLAY”, o app disponibiliza seis ferramentas para a prática musical. A primeira ferramenta consiste em um sintetizador de piano, que apresenta um repertório de músicas tradicionais (americanas) disponíveis ao usuário para a prática musical. Após escolher a música, o usuário inicia a prática musical na medida em que o aplicativo indica as teclas que devem ser tocadas a partir das figuras musicais (da notação musical), que vão caindo sobre a tecla do piano que deve ser tocada. A duração do tempo das notas executadas varia de acordo com o valor da figura musical que é indicada sobre a tecla do piano. Após a execução musical o aplicativo parabeniza o músico através da simulação de uma plateia batendo palmas.

Nas demais ferramentas desse *app*, quatro delas (*AFROBEAT*, *COUNTRY*, *TECHNO* e *FUNK*) também são simuladores de piano, entretanto também podem ser utilizadas na sua execução musical o acompanhamento do som de outros instrumentos musicais presentes em um ambiente (em formato de banda caracterizada) localizado acima do teclado. Para tanto, basta tocar na tela sobre o(s) instrumento(s) desejado(s) que o(s) músico(s) (em formato de animação musical) passa(m) a tocar o(s) seu(s) instrumento(s). Nessas ferramentas o usuário também poderá alterar a sonoridade do piano para outros instrumentos musicais, dentre eles, a flauta e o xilofone.

A última ferramenta disponível nesse *app*, é chamada de “COMPOSER”, e permite a composição de ritmos musicais através da simulação do som das percussões que fazem parte da bateria.

Este aplicativo digital está disponível para aparelhos com sistema operacional *android*.

Figura 14: Interface do aplicativo



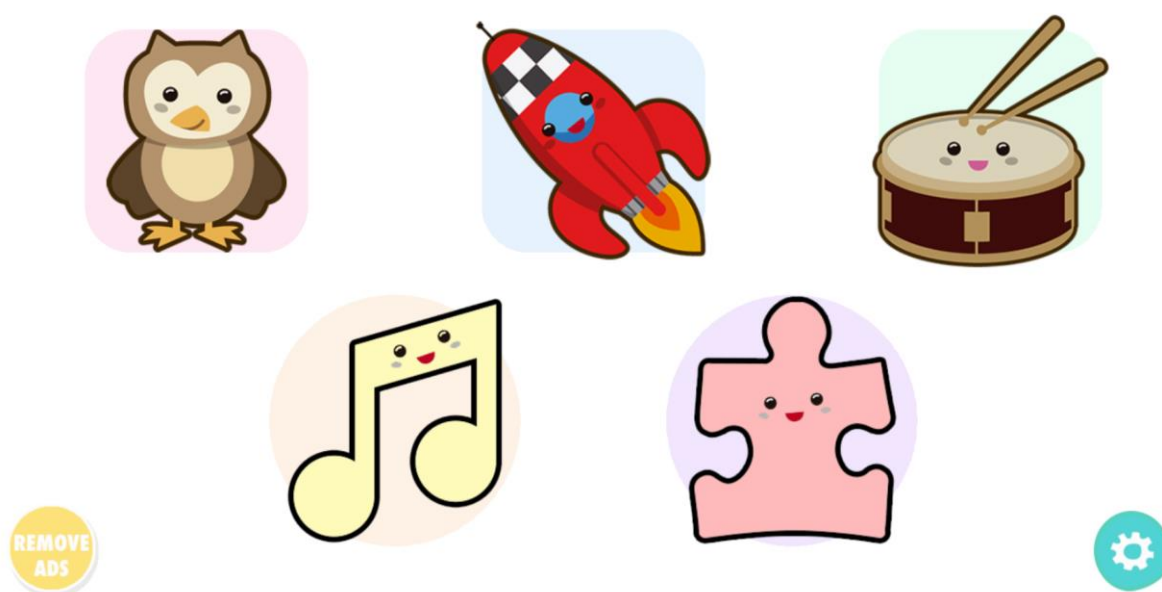
Fonte: Acervo do autor

15. *Baby Touch Sounds*:

O seguinte aplicativo apresenta diversas possibilidades de emissão de sons de animais, veículos de transportes e instrumentos musicais. Além dessas

possibilidades também oferece ao usuário dois jogos: um de quebra cabeça, onde é utilizado para a montagem da figura a imagem de animais, e outro de percepção auditiva dos sons dos animais e instrumentos musicais, onde é emitido o som e apresentado ao usuário diferentes opções de escolha, ou seja, o jogador precisa escolher a opção correta. Por fim, é um aplicativo excelente para o desenvolvimento de atividades de percepção auditiva dos sons da natureza e de objetos do cotidiano.

Figura 15: Interface do aplicativo



Fonte: Acervo do autor

OBS: Todos os aplicativos digitais aqui apresentados, e que serão utilizados em nossa intervenção através da formação continuada, são aplicativos que estão disponíveis para baixar de forma gratuita através da ferramenta “App Store” disponível em todos os aparelhos com sistema operacional *android*. Para tanto, basta abrir o *app store* e procurar pelo nome do *app* desejado.

Apêndice 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Entrevista final

1-Ao longo desta formação trabalhamos diferentes conteúdos musicais. Você considera que as dificuldades relacionadas ao ensino de conteúdos de música na escola foram minimizadas? Como essa formação contribuiu em relação às dificuldades apontadas por você no processo de ensino de música na escola?

2-Como os aplicativos digitais contribuíram para o desenvolvimento de noções básicas sobre conteúdos de música trabalhados na formação continuada? E para o desenvolvimento de tópicos dos conteúdos ensinados na escola?

3-A partir dessa experiência de formação e das atividades desenvolvidas, aponte aspectos que você desenvolveu em relação aos:

- Conteúdos musicais:
- Ao uso de aplicativos digitais como estratégia de ensino e aprendizagem musical:
- As estratégias de ensino de música na escola:
- Ao estudo sobre diretrizes, leis, parâmetros que orientam e preconizam o ensino de música na escola:
- Ao planejamento de aula:
- Outros aspectos:

4-A partir das aprendizagens realizadas nesta formação, você se sente mais seguro para desenvolver o ensino de música na escola? Explique e exemplifique:

5-Você considera que a partir dessa formação, será possível desenvolver outras atividades musicais em sala de aula?

Apêndice 3

QUESTIONÁRIOS

1.Questionário Inicial

Nome do participante: _____

Idade: _____

Sexo: _____

Formação acadêmica:

Fone: _____

email: _____

Em relação ao Ensino de música:

1- Em relação aos conteúdos que você precisa ensinar em sala de aula, os conteúdos musicais estão incluídos?

() Sim () Não

Estes conteúdos são orientados por alguma normatização legal?

2- Em sua opinião o que é necessário o professor saber para ensinar música no ensino escolar nos anos iniciais?

3- Considerando os desafios que o ensino de música traz para os professores dos anos iniciais, quais as principais dificuldades que destacaria neste processo?

4- No ensino de música nos anos iniciais, você encontra dificuldade:

a) Em relação ao domínio dos conhecimentos sobre música?

() nenhuma dificuldade () pouca dificuldade () muita dificuldade

b) Em relação ao uso de materiais disponíveis na escola?

() nenhuma dificuldade () pouca dificuldade () muita dificuldade

c) Em relação ao desenvolvimento do ensino (atividades teórico-práticas) musical em sala de aula?

() nenhuma dificuldade () pouca dificuldade () muita dificuldade

d) Em obter o apoio dos pais na viabilização dos recursos para o desenvolvimento de algumas atividades?

() nenhuma dificuldade () pouca dificuldade () muita dificuldade

e) Em obter o apoio da equipe escolar (gestores, coordenadores e demais membros da comunidade escolar) para a realização das atividades com os alunos?

() nenhuma dificuldade () pouca dificuldade () muita dificuldade

Outras dificuldades: _____

Formação em música

5- No seu percurso de formação profissional, você teve oportunidades para o desenvolvimento de conhecimentos e estratégias para o ensino de música na escola?

- () Sim, de forma satisfatória
- () Sim, de forma bem introdutória
- () Sim, de forma insatisfatória
- () Não

6- Com base na sua formação, você se sente seguro para desenvolver o ensino de música em sala de aula na escola? (Responda caso a opção da pergunta 2 seja sim)

- () Sim, bastante seguro
- () Sim, pouco seguro
- () Não me sinto seguro

7- Para além da sua formação inicial, você teve a oportunidade de complementar a sua formação musical?

() Não

() Sim (marque todas as que se aplicam):

() Curso de Teoria Musical

() Curso de instrumento Musical

() Canto Coral

() Formação continuada: _____

() Outros: _____

8- Você desenvolve alguma atividade musical no seu cotidiano?

() Não

() Sim (marque as que se aplicam):

() Toca instrumentos: _____

() Canto Coral

() Canto

() Outros: _____

Em relação às Tecnologias Digitais

9- Você usa a internet?

() Não () Sim:

() Escola () Lan House () Em casa () Na faculdade

() Outros: _____

10- Que tipo de recursos você utiliza na internet? (caso a resposta da pergunta 9 for sim, assinale a(s) alternativa abaixo:

() Notícias () Redes Sociais () Produção acadêmica () *Email*

() Pesquisa () Mensagens () Vídeos e músicas

Outros: _____

11- Para o acesso à internet quais dos equipamentos você utiliza em seu cotidiano?

() *Smartphone* () *Tablet* () Computador () *Nootebook*

() *SmarthTV* () Outros: _____

12- Qual a frequência que você utiliza os recursos das tecnologias digitais?

- Todos os dias Quase todos os dias Três vezes por semana
 Uma vez por semana Raramente

13- Você tem dificuldades para usar os recursos das tecnologias digitais?

- Não
 Sim (Marque todas as que se aplicam):
 Dificuldades de conexão
 Dificuldades em relação a falta de tempo
 Falta de conhecimento sobre os recursos
 Falta de equipamentos para a conexão
 Outros: _____

14- Você utiliza os recursos das tecnologias digitais em sua prática docente?

- Não utilizo
 Sim, rotineiramente
 Sim, raramente

15- Você tem familiaridade com os aplicativos musicais para *tablet* e *smartphone* ou softwares musicais?

- Não
 Sim (marque as que se aplicam):
 Jogos musicais Instrumentos musicais Escrita musical
 Percepção auditiva Outros: _____

16- Você já utilizou algum desses aplicativos e *softwares* ou desenvolveu alguma atividade com eles em sala de aula? (Responda caso sua resposta da pergunta 14 seja sim)

- Não Sim

Quais aplicativos: _____

17- Na sua opinião: qual a importância da utilização dos equipamentos e recursos digitais na formação de professores?

a) É importante na formação do professor porque todos os alunos usam:

Discordo completamente

Concordo completamente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

b) É importante porque facilita o acesso a informação:

Discordo completamente

Concordo completamente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

c) É importante porque oportuniza um maior protagonismo do professor:

Discordo completamente

Concordo completamente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

d) É importante porque corrobora para uma formação mais contextualizada:

Discordo completamente

Concordo completamente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

18- Quais são as suas expectativas para participar de uma formação continuada que irá utilizar as ferramentas digitais no fazer musical?

Em relação ao Saberes dos professores

19- Na sua opinião, qual a importância do conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas e faculdades)?

20- Você considera a prática docente como uma atividade que mobiliza uma pluralidade de saberes do professor?

() Sim

() Não

21- Partindo do pressuposto de que o professor de artes e o pedagogo são profissionais que precisam ensinar conteúdo dos diversos campos do conhecimento (ou linguagens), que conhecimentos (saberes) musicais você acredita que o professor precisa ter para ensinar música nos anos iniciais?

() Curricular () Teoria Musical () Canto () Tocar instrumentos

() Outros: _____

22- Você sente falta de algum conhecimento (saber) para ensinar música na escola?

() Sim () Não

Liste aqui caso a sua resposta seja sim: _____

23- Você concorda que o ensino de música é um componente curricular escolar que o professor precisa aprender e aplicar?

() Sim () Não

24- Você concorda que a partir do desenvolvimento da experiência profissional docente é possível superar a falta de oportunidades de uma formação inicial?

() Sim () Não

-Deste modo, você consegue identificar através da sua experiência profissional em relação as atividades musicais que você desenvolve(u) na escola a possibilidade de superação da falta de oportunidades de formação musical na sua formação inicial?

25- Você já trocou alguma(s) experiência(s) com outros professores e colegas que corroboraram para o desenvolvimento do ensino musical em sua prática docente?

() Sim () Não

26- Você consegue identificar algum conhecimento (saber) que você já desenvolveu ensinando música?

() Sim () Não

Comente: _____

2.Questionário segundo encontro

Nome do participante: _____

1.Destaque algumas coisas que você aprendeu/aprofundou em três aspectos:

- sobre os aplicativos musicais
- sobre noções básicas de música
- sobre como utilizar os aplicativos para ensinar música em sala de aula

2.A partir das aprendizagens que você desenvolveu nesta atividade de formação, destaque algumas possibilidades de atividades para a sala de aula:

- para desenvolver a noção de parâmetros sonoros (altura, intensidade...):
- sobre como organizar os alunos e aula para ensinar essas noções:
- sobre como relacionar estes conceitos da música com outras áreas do currículo escolar:
- sobre como desenvolver um planejamento com o objetivo trabalhar os conceitos musicais em sala de aula:
- destaque outras formas possíveis de uso de aplicativos para trabalhar essas noções de música relacionando com outras áreas:

3.Quais foram os principais desafios que você enfrentou ao participar dessa formação em relação:

- a) Aos conteúdos de música?
- b) Aos recursos utilizados?
- c) Ao planejamento de atividades para sala de aula?
- d) As estratégias metodológicas de desenvolvimento da aula?

3.Questionário terceiro encontro

Nome do participante: _____

1.Destaque algumas coisas que você aprendeu/aprofundou em três aspectos:

- sobre os aplicativos musicais
- sobre noções básicas de música
- sobre como utilizar os aplicativos para ensinar música em sala de aula

2.A partir das aprendizagens que você desenvolveu nesta atividade de formação, destaque algumas possibilidades de atividades para a sala de aula:

- para desenvolver a noção dos elementos da música (melodia, harmonia e ritmo):
- sobre como organizar os alunos e aula para ensinar essas noções:
- sobre como relacionar estes conceitos da música com outras áreas do currículo escolar:
- sobre como desenvolver um planejamento com o objetivo de trabalhar os conceitos musicais em sala de aula:
- destaque outras formas possíveis de uso de aplicativos para trabalhar essas noções de música relacionando com outras áreas:

3.Quais foram os principais desafios que você enfrentou ao participar dessa formação relacionados:

- a) Aos conteúdos de música?
- b) Aos recursos utilizados?
- c) Ao planejamento de atividades para sala de aula?
- d) As estratégias metodológicas de desenvolvimento da aula?

Apêndice 4

PLANOS DE AULA

Título: Desenvolvimento de noções básicas de música por meio do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

- Objetivo: Desenvolver conhecimentos essenciais para o ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental.
- Público: Professores de artes e pedagogos de Faxinal dos Guedes/SC.
- Número de participantes: 8.
- Número de encontros: 5 encontros
- Duração de cada encontro: 3 horas
- Carga horária total: 30 horas
- Conteúdo:

Conceitos básicos de música: conceito de som e silêncio, parâmetros sonoros (altura, intensidade, timbre, duração e densidade), elementos musicais (melodia, harmonia e ritmo), notação musical (escala, pauta musical) e estilos musicais (erudito: barroco e classicismo; popular: bossa nova).

DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS

ENCONTRO 1

- i) Apresentação do grupo (nome, de onde vem, o que fazem).
- ii) Apresentação da proposta da atividade de formação (explicação em detalhes aos professores participantes).
- iii) Descrição do que iremos desenvolver no primeiro encontro, os recursos que iremos utilizar e os conceitos que iremos abordar.

Conteúdo: O Som.

- Conceito de som.
- Silêncio.
- Percepção Sonora.

Metodologia:

No primeiro encontro, após as boas vindas, apresentação do grupo e da proposta de formação, iremos iniciar problematizando sobre o contexto histórico do ensino musical no Brasil, as leis que regulamentam o ensino de música na escola e os parâmetros curriculares e diretrizes que orientam o ensino musical escolar. Em seguida iremos propor uma “tempestade de ideias” relacionado a definição de música, o que ela é, que música eu gosto, por que ela é importante na escola, como fazer música. Logo após, buscaremos problematizar sobre as tecnologias no ambiente escolar e na formação de professores, a definição de tecnologia e de tecnologia digital. Por fim, iremos trabalhar o conteúdo “O Som”: conceito de som, de silêncio e a percepção sonora.

Na busca por representar o som como sendo resultado de uma vibração e, por conseguinte, produzindo uma onda sonora, iremos desenvolver três atividades ilustrativas, isto é, a utilização de uma bacia com água, que após jogar uma pedrinha produzirá ondas no ambiente líquido, a utilização de um balão, onde um colega irá falar sobre o balão enquanto o outro aproxima o ouvido para sentir a vibração sonora da bexiga e, a brincadeira de ouvir o colega falar aproximando o ouvido junto as costas do mesmo quando está conversando.

Após o desenvolvimento teórico do conteúdo estudado, iremos utilizar alguns recursos digitais para a prática musical e assimilação do conteúdo estudado anteriormente.

Recursos Digitais:

- *Baby Touch Sounds*: Através desse aplicativo os professores irão ouvir os sons de diferentes animais, meios de transportes e instrumentos musicais e, desta forma, tentar adivinhar de quais animais, instrumentos e transportes se tratam os diferentes sons.

- *Baby animais Sons*: Através desse aplicativo os professores irão ouvir os sons de diferentes animais e tentar adivinhar de quais animais se tratam os diferentes sons. Compõem o repertório de sons os animais de diversas regiões do Brasil e também do mundo, todavia esses sons que serão reproduzidos são de animais conhecidos de um modo geral.

- Som dos animais (jogo): Neste aplicativo os professores irão ouvir os diferentes sons de animais e trabalhar a percepção sonora. São 12 sons de diferentes animais que fazem parte do meio ambiente brasileiro. Assim, eles ouvirão os sons (sem estar em contato com as imagens) e tentarão adivinhar de qual animal se trata. Neste viés, o aplicativo também dispõe de um jogo da memória que possui diversas fases, onde os professores irão observar previamente a localização dos animais no jogo e, posteriormente (sem poder visualizar) irão ouvir os sons e relacioná-los no jogo. Sendo que, o jogo só termina quando todos os animais forem relacionados entre si.

- Zorelha (*software*): através do *software* “Zorelha” iremos trabalhar o desenvolvimento da percepção sonora auditiva dos professores. Para tanto, iremos utilizar as diversas músicas que compõem o repertório musical deste *software*, e as dinâmicas de instrumentos ali existentes. Neste sentido, através da primeira opção de prática musical os professores terão uma atividade que lhes permitirá conhecer alguns instrumentos musicais que estarão executando a música infantil “Cai, Cai, Balão”, onde os professores poderão colocar e retirar alguns instrumentos na execução da música. Posteriormente, eles irão desenvolver a segunda atividade perceptiva, onde irão escutar o som de um instrumento musical e descobrir qual é o nome deste instrumento (que estará tocando na música). Nesse momento eles terão algumas opções de instrumentos musicais para desenvolver a atividade perceptiva e, a música que será executada por esses instrumentos será a música infantil “Marcha Soldado”. No terceiro momento os professores novamente desenvolverão uma atividade de colocar e retirar alguns instrumentos musicais no “Show do Zorelha” que farão parte da execução da música infantil “Atirei o pau no gato”. Já no quarto momento desta atividade prática musical, a música que será o tema da atividade de colocar e retirar os instrumentos musicais no “Show do Zorelha” será a música infantil “O sapo não lava o pé”. Ainda nessa perspectiva de desenvolvimento de atividade de percepção sonora, a próxima música a ser utilizada no jogo musical será a música infantil “Marcha Soldado”, onde os professores continuarão colocando e retirando instrumentos musicais diversos na execução musical. Por fim, a última atividade musical também propõe como prática o colocar e retirar os instrumentos musicais na execução da música infantil “Cai, Cai, Balão”.

- iv) No último momento deste encontro, também será apresentado uma proposta de avaliação para que ao final do curso, no último encontro, cada aluno desenvolva e apresente uma estrutura de plano de aula para o grupo (a partir da aprendizagem desenvolvida na formação continuada).

ENCONTRO 2

Conteúdo: Parâmetros Sonoros

- Altura, Intensidade, Timbre, Duração, Densidade.
- Instrumentos Musicais e seus parâmetros sonoros.

Metodologia:

Neste encontro estudaremos o conteúdo musical “Os Parâmetros sonoros da Música”. Para tanto, iremos buscar conceituar o que é parâmetro sonoro, quais são os parâmetros sonoros e o que significa ou caracteriza cada um deles. Neste viés, utilizaremos como recursos para este momento alguns instrumentos musicais, tais como: o violão, a flauta doce, a viola caipira, o teclado, o saxofone, o acordeon e o xilofone. Esses recursos serão utilizados apenas na explicação do conteúdo abordado e na exemplificação prática dos diferentes parâmetros sonoros e suas principais características. Por fim, iremos então utilizar para a prática musical dos professores os recursos digitais propostos para essa etapa da formação.

Recursos Digitais:

Baby Touch Sounds: Através desse aplicativo os professores irão classificar os parâmetros dos sons de alguns animais, objetos do ambiente e instrumentos musicais. Para tanto, o professor irá executar os sons disponíveis no *app* e, posteriormente escolher um colega para definir quais são os parâmetros sonoros do respectivo som.

Baby animais Sons: Através desse aplicativo iremos classificar as propriedades sonoras de cada som de animal disponível. Para tanto os professores irão ouvir os diferentes sons de animais, classifica-los e por fim compará-los (um som em relação ao outro som).

Som dos animais (jogo): Este também é um aplicativo que permitirá classificar os sons dos animais. Utilizaremos também este aplicativo por oferecer alguns sons de animais que não estão presentes no aplicativo anterior.

All Musical Instruments: Este aplicativo proporcionará o desenvolvimento de uma atividade de percepção sonora, mas com o objetivo principal de propor aos professores a classificação das propriedades sonoras de cada instrumento musical presente no aplicativo. Neste viés, os professores irão ouvir (primeiramente) os sons dos diferentes instrumentos musicais, classificar os seus parâmetros sonoros e, posteriormente também executar os instrumentos através do aplicativo.

ENCONTRO 3

Conteúdo: Elementos da música e Escrita musical

- Conceito.
- Melodia, harmonia e ritmo.
- Escala Musical
- Notação Musical: Figuras, valores, pauta, claves, sinais, etc..

Metodologia:

Neste encontro continuaremos estudando sobre os conceitos dos elementos musicais, todavia iremos dar mais importância para os elementos que formam a música: melodia, harmonia e ritmo, a escala musical e a escrita musical desenvolvida através da partitura. Para tanto, iremos utilizar alguns instrumentos musicais para a demonstração prática do conteúdo elencado, tais como, o violão, a flauta doce e o cajon. A partir disso, apresentaremos os diversos elementos que compõem a música, os seus conceitos, características e utilização na prática musical. Neste encontro também trabalharemos brevemente o desenvolvimento da escrita musical, ou seja, da partitura. Assim, apresentaremos basicamente as diversas figuras que compõem a escrita musical e que poderão nortear os professores em suas práticas. Por fim, iremos desenvolver a execução de músicas e ritmos nos aplicativos e a tradução e execução da partitura da música “Escravos de Jó”.

Recursos Digitais:

Magic Piano: Através deste aplicativo digital os professores poderão executar diferentes melodias e concomitantemente produzir harmonias. Trata-se de um jogo musical que possui várias fases, onde o jogador vai executando um repertório musical contido no aplicativo que possui músicas populares e eruditas. Neste jogo o professor poderá desenvolver o seu fazer musical e se apropriar da teoria através de uma prática musical mais acessível.

Walk Band: O aplicativo “Walk Band” é um aplicativo que possibilita a execução musical em diferentes instrumentos musicais. Assim, os professores também poderão utilizá-lo na execução dos diferentes instrumentos musicais para o desenvolvimento prático dos elementos musicais e, poderão compreender como se organiza a escala musical de Dó (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si) em cada instrumento. Através da execução da escala musical os professores também poderão compor (e executar) melodias e harmonias.

Kids Piano Melodies: Este aplicativo digital proporciona a execução musical de diversas músicas através de uma de suas ferramentas que tem como característica principal o desenvolvimento do fazer musical por meio das figuras da escrita musical. Este jogo é realizado utilizando o teclado de um piano, onde as figuras da partitura vão caindo sobre as teclas do teclado e, desta forma, o jogador irá executando as teclas de acordo com a queda das figuras da partitura e o tempo delas caírem. Através deste jogo os professores poderão compreender melhor o que é melodia e executar diversas músicas. Ainda em relação a este aplicativo, o mesmo também oferece outras possibilidades de prática musical e, dentre elas, iremos utilizar também uma ferramenta de composição rítmica, que utiliza o som de diversas percussões para compor o ritmo musical. Essa ferramenta chama-se “*Composer*”.

$\frac{1}{4}$ Solfejo: Por meio deste aplicativo (após o desenvolvimento teórico), os alunos irão praticar a localização das notas musicais na pauta musical. Para tanto, essa ferramenta utiliza a pauta musical e um teclado (sonoro) de um piano, onde o software posiciona uma figura musical (semínima) sobre a pauta e o teclado teve ser

tocado conforme a localização da figura. O aplicativo também dispõe de uma opção chamada “Resposta”, caso o usuário não lembre a nota que deve ser executado no teclado quando da posição da figura musical na pauta. Para versões pagas este aplicativo também oferece a ferramenta “Opções” que pode configurar a atividade utilizando diversos outros recursos oferecidos.

Leitura de Partitura: Este aplicativo tem como característica principal a execução de um jogo na partitura. Para tanto, utiliza a figura musical (semibreve) para definir a localização na pauta. Desta forma, o jogador precisa escolher a opção (notas musicais) que indica a localização correta. Assim, após cinco erros o jogo acaba e os pontos são computados. O aplicativo também oferece a opção “Ranking”, que apresenta os dez maiores pontos, a opção “Conhecendo as notas”, que permite ao jogador conhecer a localização de todas as notas musicais na pauta (e que serão utilizadas no jogo) e a opção “Configurações”, que permite ao usuário mudar a figura musical utilizada, a velocidade do jogo, a clave a ser utilizada e permitir a sonoridade das notas (esta opção não é gratuita).

NoteWorks: Este aplicativo também utiliza um jogo para a prática da escrita musical. Nele as figuras musicais (semibreve) vão aparecendo na pauta (da direita para a esquerda) e o jogador vai teclando no simulador de um teclado de piano as respectivas notas musicais. São 15 notas em cada fase, e se errar dez vezes ou responder após o tempo de duração da nota (somando-se as dez vezes) perde o jogo, todavia se acertar mais de cinco vezes vai pontuando até passar de fase.

Piano Tiles 2: Este aplicativo possui um vasto repertório musical para execução musical através de um jogo. O repertório é composto por diversos gêneros musicais populares e eruditos. Através desse jogo, o usuário poderá compreender o valor de cada som executado, pois os sons que compõem a música vão aparecendo na pista (de cima para baixo) em formato de retângulos, sendo que, conforme a duração do som muda tamanho do retângulo, ou seja, quanto maior a duração do som (nota musical) que compõe a melodia, maior o tamanho do retângulo. Deste modo, para a execução musical é preciso tocar nos retângulos que vão descendo na pista.

ENCONTRO 4

Conteúdo: Música Erudita e Popular

- Conceitos
- Estilos Musicais
- Instrumentos Musicais

Metodologia:

Neste momento iremos estudar o conteúdo programático: “Música Erudita e Popular”. Para tanto, abordaremos alguns estilos musicais populares e eruditos, tais como: a música clássica e barroca, bossa nova e a música da cultura infantil, para orientar a nossa prática musical. Desta forma, utilizaremos os aplicativos digitais para desenvolvermos as práticas musicais relacionadas à música erudita e popular, onde os professores executarão diversas músicas com as ferramentas selecionadas. Para o primeiro momento de execução musical serão utilizadas as músicas que fazem parte dos repertórios dos aplicativos digitais e, posteriormente será proposto aos professores a execução de músicas do gênero popular infantil utilizando alguns aplicativos sintetizadores de instrumentos musicais (que toque melodia) para execução musical. Por fim, os professores executarão no teclado a música “Havia um Pastorzinho”.

Recursos Digitais:

Magic Piano: O aplicativo “*Magic Piano*” também possui diversas músicas eruditas e populares em seu repertório musical. Trata-se de um jogo onde vão caindo bolinhas coloridas que representam as notas musicais e, devem ser executadas através do toque na tela do celular ou *tablet*. Deste modo, a partir da execução musical e aquisição de pontos, as diversas músicas vão sendo liberadas de acordo com o nível atual do usuário.

Violino, Arco mágico: Este aplicativo musical contém em seu repertório de execução diversas músicas eruditas, de diferentes estilos e períodos musicais e dos mais variados compositores. Trata-se de um violino, onde as notas (em formato de círculos) vão descendo nas cordas do instrumento e o arco (localizado na parte inferior) vai deslizando sobre as cordas através de um espaço pré-definido para cada

corda (existe uma opção que permite a execução em qualquer espaço). Para que a execução musical se conclua, é preciso que o usuário (jogador) execute todas as notas musicais. Este aplicativo também apresenta um áudio de cada música para que o usuário se familiarize com as melodias musicais que serão executadas.

Walk Band: O aplicativo “Walk Band” é um aplicativo que permite a execução musical em diferentes instrumentos musicais. É uma ferramenta que simula o som do teclado, do violão, baixo, bateria etc. Através desse aplicativo os professores poderão executar o repertório clássico e infantil que será proposto nessa etapa da formação continuada. Para ter acesso aos instrumentos, basta abrir a ferramenta e escolher o sintetizador de instrumento musical.

Kids Piano Melodies: Este aplicativo digital permite a execução musical de diversas músicas através de uma de suas ferramentas que tem como característica principal o desenvolvimento do fazer musical por meio das figuras da escrita musical. O instrumento a ser utilizado nessa ferramenta será o piano e, executaremos apenas as músicas clássicas que fazem parte do seu repertório. Nessa ferramenta as figuras musicais da escrita musical vão caindo sobre a tecla que deve ser executada. Não é um jogo musical, mas há uma motivação expressa através de música e palmas ao findar da execução da obra.

Smule Sing: Essa ferramenta digital é caracterizada pela execução do canto musical. Esse aplicativo é muito interessante, pois o usuário poderá cantar diversas músicas de diferentes estilos musicais, em solo, em duplas e em grupos. Esse aplicativo permite o canto apenas gravando áudios ou também gravando um clip musical (solo, duplas ou grupos), além de disponibilizar algumas músicas cantadas por artistas famosos, onde o usuário poderá formar uma dupla musical.

ENCONTRO 5

- i) Apresentação dos planos
- ii) Encerramento da formação

Metodologia:

Iniciaremos as atividades fazendo uma breve recapitulação das atividades realizadas e conteúdo programático estudado nos encontros anteriores. A partir disso, os professores apresentarão os planos de aula desenvolvidos na prática formativa. Cada professor apresentará o seu plano de aula.

Por fim, como encerramento da formação continuada, os professores serão convidado a realizar uma avaliação do processo formativo, informando as suas impressões sobre esse processo, dificuldades enfrentadas, como as tecnologias digitais contribuíram para o desenvolvimento do saber musical, sobre a importância do saber tecnológico para a prática docente, quais são os desafios tecnológicos, qual a viabilidade de trabalhar música na escola utilizando as ferramentas digitais, entre outros.

Referencial teórico

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. 2. ed. São Paulo: Pierópolis, 2003.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

GABRIEL, Martha. **Educ@ar a (r)evolução digital na educação**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

GALIZIA, Fernando Stanzione. **O pedagogo e o ensino de música nas escolas**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MOREIRA, Frederico Martius. **Educar musicalmente**: conceitos, ideias e propostas para o ensino da música nas escolas. Rio de Janeiro: Mar de Ideias, 2011.