

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



ELINEIDE SOARES BRAGA PEREIRA

**PRÁTICA DOCENTE E AFETIVIDADE NO CURSO DE MÚSICA/
NO COMPASSO DE NARRATIVAS DE PROFESSORES**



**TERESINA/PI
FEVEREIRO/2020**



ELINEIDE SOARES BRAGA PEREIRA

**PRÁTICA DOCENTE E AFETIVIDADE NO CURSO DE MÚSICA/IFPI: NO
COMPASSO DE NARRATIVAS DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação “Professor Mariano da Silva Neto”, da Universidade Federal do Piauí/UFPI, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Edna Brito

**TERESINA/PI
FEVEREIRO/2020**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

P436p Pereira, Elineide Soares Braga
Prática docente e afetividade no curso de Música/IFPI
compasso de narrativas de professores / Elineide Soares Braga
Pereira. – 2020.

122 f. : il.

Cópia de computador (printout).
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Piauí, Teresina, 2020.
Orientação: Prof.^a. Dr.^a Antonia Edna Brito.

1. Condições de Ensino. 2. Ensino-Aprendizagem.
3. Formação de Professores. I. Título.

CDD: 370.71

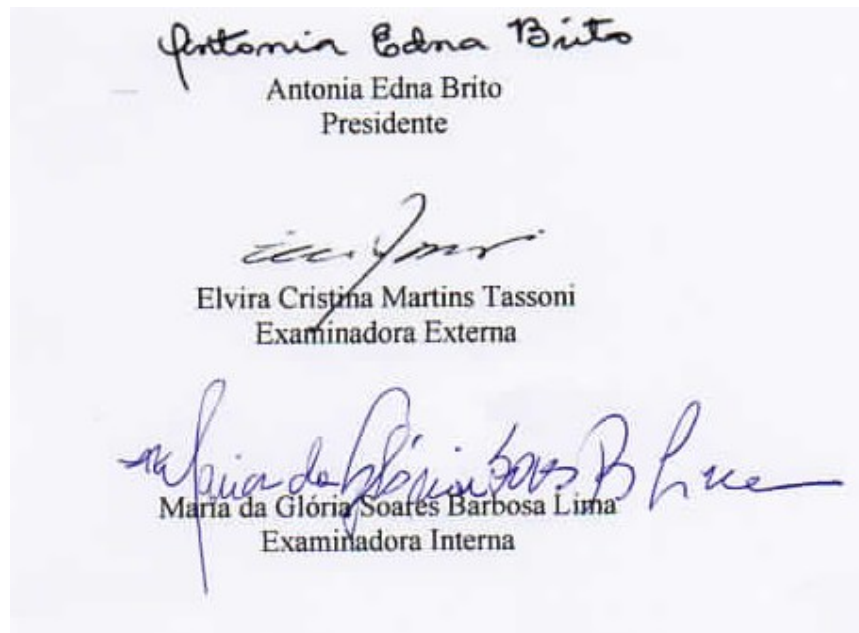
ELINEIDE SOARES BRAGA PEREIRA

**PRÁTICA DOCENTE E AFETIVIDADE NO CURSO DE MÚSICA/IFPI: NO
COMPASSO DE NARRATIVAS DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 27/02/2020

BANCA EXAMINADORA



Dedicatória

À profa. Dra. Antonia Edna Brito, sábia orientadora.

AGRADECIMENTOS

Porque dele e por meio dele e para ele são todas as coisas. Glória pois a ele eternamente. (Romanos 11:36)

Concluída a jornada, é chegado o momento de parar para agradecer. A gratidão é um adorno que nos embeleza e nos faz olhar para as experiências da vida com os olhos da alegria, da serenidade, do ânimo e do encorajamento, permitindo que nossas experiências sejam vistas pelo lado positivo, que consiste em decisão firme e consciente de transformação do ontem e do hoje, do aqui e o agora, do amanhã. O viver essas experiências, de modo especial no mestrado em educação, entendo ser importante viver e viver de maneira agradecida.

Neste momento de reflexão e de agradecimentos acredito que: “Todas as coisas contribuem para o bem daqueles que amam a Deus” (Romanos 8: 26). Por essa razão, é para Ele que dirijo meu primeiro olhar, reconhecendo que vivi no mestrado o que foi permitido por Ele. A Ele, pois, minha eterna gratidão, pois, “[...] sem Ele nada do que foi feito se fez” (João 1:3).

Profa. Dra. Antonia Edna Brito, dedico este trabalho a você, ciente de que jamais conseguiria concluí-lo se não fosse pela sua sábia orientação, que se manteve firme, quando, em desespero, disse que iria desistir do mestrado. “Nunca desisti de nenhuma orientanda e você não será a primeira,” foi a resposta firme e segura que me deu naquele momento de “desorientação”. Juntas, formamos uma dupla antagônica, você, orientadora calma e tranquila, eu, pesquisadora iniciante ansiosa e estressada, combinação que tinha tudo para dar errado, mas que, graças à sua sábia orientação, deu certo! Construimos nesse mestrado uma relação afetiva para além dos umbrais acadêmicos.

Profunda gratidão à Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni, examinadora externa. Nosso encontro se deu de maneira inexplicável, só entendido como um arranjo de Deus para mim. Sua receptividade ao meu primeiro e-mail permitiu que estabelecéssemos contatos afetivos, culminados com sua participação em minha defesa. Vejo sua presença em minha pesquisa como um presente divino, cabendo a mim tão somente agradecer.

Agradecimentos à Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhedeo por suas sábias observações e contribuições quando da qualificação. Seu olhar sobre minha dissertação iluminou meu pensamento e contribuiu com o enriquecimento de meu trabalho. Muito obrigada!

Professores do Curso de Música do IFPI, preciosos colaboradores da pesquisa, vocês são a alma deste trabalho! Um obrigada especial a cada um. Como vocês cresceram para mim!

Professores queridos do mestrado, Eliana Alencar, Cristiane Teixeira, Carmem Cabral, Divina Ferreira, Jane Bezerra, Ednardo do Monti, aprendi tanto com vocês! Os ensinamentos foram úteis não só para minha formação, mas para a vida toda. Recebam minha gratidão imensa.

Gratidão eterna ao IFPI, na pessoa do Magnífico Reitor, Prof. Dr. Paulo Henrique Gomes de Lima, pela oportunidade dada de realizar meu sonho de cursar o mestrado.

Laura Maria Andrade de Sousa, colega de mestrado e que, como eu, “uma pesquisadora angustiada”, nossa convivência nos tornou amigas inseparáveis, cuja amizade gosto de expressar na letra desta canção: “[...] eu não sabia que você existia!” Como agradecer o suficiente por toda ajuda dispensada a mim?. Pensando em você, meus sentimentos se enaltecem e as palavras empobrecem, nada mais me resta a dizer senão o velho e suscito: Obrigada!

Dinalva Santos, amiga de longas datas, a quem constituí minha “co-orientadora” neste trabalho. Você deu conta do recado com eficiência. Obrigada pela assistência nas correções, nos momentos de dúvidas e ainda por ajudar nas traduções de inglês. Realmente, uma “co-orientadora” nota dez!

Daniela Andrea Cabezas, queridíssima professora de piano da UFPI, como tenho a agradecer a você! Presente comigo desde a seleção do mestrado, você é uma constante inspiração em minha vida. Seus conselhos e encorajamentos sempre me entusiasmaram e me fizeram acreditar que chegaria lá. Você faz parte desta vitória. Obrigada!

Prof. Dra. Bruna Vieira, presente em várias etapas do meu desenvolvimento profissional. Na condição de minha primeira professora de piano na graduação, sua assistência estendeu-se à Especialização, quando aceitou o desafio de ser minha orientadora, experiência inédita para você, mas que desempenhou com excelência. Mais recentemente nos reaproximamos para tomar café juntas e você fez desses momentos verdadeiras orientações para minha pesquisa, conversando, tirando dúvidas, emprestando livros. Obrigada por me propiciar tantas histórias juntas e fazê-las de maneira marcante e inesquecível.

Meus colegas de mestrado, turma amiga presente em todo o percurso, cuja convivência foi estreitada no grupo de whatsapp, nosso porta-voz oficial de informação e de diversão. Como me divirto com as “tiradas” de vocês no grupo, destacando o Dirno, meu companheiro de gargalhadas...como esquecer?

Às servidoras do PPGED, Ana Luiza e Mirvênia, meninas simpáticas e sempre solícitas no atendimento, meus agradecimentos.

À UFPI, por oportunizar o convênio e possibilitar a realização de um sonho.

Finalizando, um olhar agradecido a querida família, meu porto seguro de todos os momentos. Gratidão pelo apoio e incentivo aos estudos, pela compreensão das longas ausências de casa para idas à biblioteca, pelo isolamento no quarto a portas trancadas. Gratidão a você, querido filho Édnie, companheiro de convivência na maior parte deste mestrado, por não reclamar de meu distanciamento e por estar mergulhada nos livros quando tantas vezes queria conversar. Pedro, meu marido, pelo incentivo aos estudos nesses longos anos de convivência e, particularmente, nesse mestrado, nas infindáveis solicitações nas correções gramaticais. A realização deste sonho tem a contribuição de vocês, Pedro, Édnie e Ediane. Sem este apoio, tudo seria mais difícil.

A vida não é o que a gente viveu. É o que a gente recorda. E como a gente recorda para contar (MARQUEZ).

PEREIRA, Elineide Soares Braga. **Prática docente e afetividade no curso de música/IFPI: no compasso de narrativas de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação). 112f. Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2020.

RESUMO

O presente estudo objetiva analisar as concepções de professores de música, campus Teresina Central, Floriano e Paulistana sobre afetividade na prática docente. Tem como objetivos específicos: descrever como se desenvolvem as interações entre professores, estudantes e a música no curso de música do IFPI; b) conhecer as experiências estéticas e sensíveis vividas por professores e estudantes no curso de música do IFPI; c) compreender como a afetividade pode constituir fator potencializador da prática docente no curso de Música do IFPI; e d) Identificar a abertura de professores de música do IFPI, Campus Teresina Central, Floriano e Paulistana para reconhecer a afetividade na prática docente. Vincula-se à linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí. Caracteriza-se como pesquisa narrativa. A opção pela narrativa justifica-se por ser um tipo de pesquisa que favorece o desenvolvimento da reflexão, a revisitação das experiências vividas e a autoformação. Tem como dispositivos de investigação a entrevista narrativa e o memorial autobiográfico por propiciarem acesso a uma profusão de dados, permitindo a expressão da subjetividade dos envolvidos. Tem como contexto empírico o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia/IFPI, campus Teresina/Central e conta com a participação de cinco professores de música do referido curso. A afetividade é compreendida como um processo de sensibilização, que envolve emoções e sentimentos. No contexto do estudo a afetividade é considerada como aspecto constitutivo do desenvolvimento humano e, por isso, constitutivo do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Sua relevância é demarcada, sobretudo, por evidenciar a unidade entre afetividade e cognição, realçando que os professores ao considerarem essa unidade ampliam a potência de suas práticas docentes no que se refere às interações entre os estudantes e a música e, particularmente, entre os estudantes e o objeto de conhecimento. Sobre afetividade fundamenta-se nos estudos de Wallon (1968), Vigotsky (1991; 1998), Freire (2002), Tassoni (2008), Tassoni e Leite (2013), Day (2004), entre outros. Em relação à prática docente, atividade intencional e sistemática desenvolvida pelos professores no âmbito da sala de aula recorre às contribuições de Franco (2012) e Freire (1999), entre outros. Registra dentre suas constatações que os colaboradores do estudo reconhecem a afetividade como dimensão inerente as suas práticas, bem como entendem a unidade afetividade-cognição. Revela que a afetividade é potencializadora da prática docente, tendo em vista que pode afetar positiva ou negativamente as diferentes interações que se desenvolvem nessa prática.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino-aprendizagem. Relação afeto-cognição. Afetividade e ensino. Condições de ensino.

PEREIRA, Elineide Soares Braga. **Teaching practice and affectivity in the music course/IFPI**: in the compass of teachers' narratives. Dissertation (Master in Education). 112f. Graduate Program in Education, Center for Educational Sciences, Federal University of Piauí, 2020

ABSTRACT

This study aims to analyze the place of affectivity in the teaching practice of teachers of technical courses in musical instruments from the Federal Institute of Education, Science and Technology / IFPI. Its specific objectives are: To know the concept of music teachers at IFPI about affectivity in teaching practice; understand how affective interactions between teachers and students of the IFPI music course develop and identify the openness of IFPI music teachers to the experience of affectivity in teaching practice. It is linked to the line of research: Teaching, Teacher Training and Pedagogical Practices, of the Post-Graduate Program in Education, at the Federal University of Piauí. The study is characterized as narrative research. The option for narrative research is justified because it is a type of research that favors the development of reflection, the revisiting of lived experiences and self-training. Its investigative devices are the narrative interview and the autobiographical memorial for providing access to a profusion of data, allowing the expression of the subjectivity of those involved. The empirical context of the investigation is the Federal Institute of Education, Science and Technology / IFPI - Teresina Central campus, and will count with the participation of five music teachers of the referred course. Affection is understood as a process of sensitization, which involves emotions and feelings. In the context of the study, affection is considered as a constitutive aspect of human development and, therefore, constitutive and, therefore, constitutive of the development of the teaching-learning process. The study is relevant because it highlights the unity between affectivity and cognition, emphasizing that teachers, when considering this unit, can increase the power of their teaching practices with regard to interactions between students and music and, particularly, between students and the object of study. knowledge. Regarding affectivity, the investigation is based on the studies of Wallon (1968), Vigotsky (1991; 1998), Freire (2002), Tassoni (2008), Tassoni and Leite (2013), Day (2004), among others. Regarding teaching practice, an intentional and systematic activity developed by teachers in the classroom, the study draws on the contributions of Franco (2012) and Freire (1999), among others. The research findings show that the study collaborators recognize affectivity as an inherent dimension of their practices, as well as understand the unity between affectivity and cognition. The study reveals that affectivity is an enhancer of teaching practice, considering that it can affect positively or negatively the different interactions that develop in this practice.

Keywords: Affectivity. Teaching Practice. Music Teaching. Narratives.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: ACORDES INICIAIS	12
CAPÍTULO I - AFETIVIDADE E PRÁTICA DOCENTE: AFINAÇÕES TEÓRICAS DO ESTUDO	20
1.1 Afetividade e suas nuances	20
1.2 Prática docente e afetividade: qual o lugar? Quais possibilidades?	27
1.3 Prática docente no ensino de música: tessitura da afetividade	33
CAPÍTULO II - O RESVALOSO CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO SOB A AFINAÇÃO DA PESQUISA NARRATIVA	40
2.1 Pesquisa narrativa: o que se recorda para contar?	40
2.2 Dispositivos de produção de narrativas	42
2.2.1 Entrevista narrativa: vidas que se cruzam	42
2.2.2 Memorial autobiográfico: narrativa de si	45
2.3 Análise de conteúdo das narrativas	47
2.4 Contexto empírico da pesquisa	48
2.4.1 Curso Técnico em Instrumento Musical	49
2.5 Perfil biográfico dos colaboradores da pesquisa	50
2.5.1 Perfil biográfico do colaborador Herman	51
2.5.2 Perfil autobiográfico do colaborador Lemuel	53
2.5.3 Perfil biográfico do colaborador Bach	56
2.5.4 Perfil biográfico do colaborador Frost	58
2.5.5 Perfil biográfico do colaborador Miles	60
CAPÍTULO III - TECENDO OS FIOS DA AFETIVIDADE NA PRÁTICA DOCENTE: NO RITMO DE NARRATIVAS DOCENTES	66
3.1 Dinâmica da prática docente dos colaboradores da pesquisa	67
3.2 Interações entre professores, estudantes e a música	74
3.3 Experiências estéticas e sensíveis vividas por professores e alunos	91
3.4 Afetividade como fator potencializador da prática docente	96
CONCLUSÃO: ACORDES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	111
ANEXOS	116
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	117
ANEXO B - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	121



*INTRODUÇÃO:
ACORDES INICIAIS*

INTRODUÇÃO: ACORDES INICIAIS

O ser humano, dotado de corpo, alma tem em sua essência a dimensão psicológica que o permite afetar-se em sentimentos e emoções, condição que o distingue dos demais seres vivos. Estamos falando de afetividade, capacidade do ser de se relacionar por meio de sentimentos, emoções e paixões, levando-o a se expressar em manifestações afetivas para com o outro, criando vínculos, estabelecendo relações de sentido e significados para sua vida.

Nessa direção, temos observado que no cenário educacional escolar, nas últimas décadas, a afetividade tem se destacado como um tema que desperta atenção por parte dos professores, devido sua relevância seja no contexto educacional mais amplo, seja no contexto da prática docente, particularmente no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Nas instituições de ensino, que têm dentre seus desafios contribuir com o desenvolvimento integral do aluno, essa temática é bastante problemática e ganha importância, por serem contextos favoráveis ao estreitamento das interações entre professores e estudantes, podendo resultar na criação de vínculos promissores para o processo de ensino e aprendizagem, entre esses sujeitos.

A preocupação dessas instituições, prioritariamente, tem sido com o desenvolvimento cognitivo dos estudantes nos seus processos de aprendizagens, o que nos leva a registrar que não menos importante é o desenvolvimento da afetividade, visto que o afeto dispara as diferentes manifestações emotivas e sentimentais vivenciadas tanto pelos professores, quanto pelos estudantes nas interações tecidas na prática docente. A afetividade permeia as diversas situações da prática docente, seja nas relações interpessoais, seja nas relações do sujeito que aprende com o conhecimento, razão por que entendemos necessário analisar criticamente esse tema para melhor compreendermos suas influências na constituição dos sujeitos no processo ensino-aprendizagem.

No âmbito desse estudo tomamos com referências para análise da afetividade na prática docente as contribuições de Wallon (1968), para quem a afetividade constitui um domínio funcional tão importante quanto o da inteligência, haja vista que são construtos inseparáveis na evolução psíquica do ser. Recorremos, também, às pesquisas de Tassoni (2008), nos aspectos que evidenciam as manifestações afetivas em sala de aula. A propósito, em seus trabalhos, a autora realça que a afetividade, por ser uma dimensão humana, está sempre presente nos processos de ensino e aprendizagem, principalmente nos de interação entre as pessoas.

Autores como Vigotsky (1989), Freire (2002), Day (2004), entre outros, também referendam nossas ideias sobre afetividade na prática docente, tendo em vista compreenderem que o homem é razão, mas, também, é emoção. O homem é um ser cognitivo e, ao mesmo tempo, é um ser de emoções, sentimentos e paixões. A partir das singularidades teóricas dos estudos que produziram/produzem suas ideias sobre afetividade, as articulações entre afetividade e cognição se aproximam, particularmente quando revelam que o afeto permeia as interações que se constroem no contexto dos processos de ensino e de aprendizagem.

O que entendemos por afetividade? Mahoney e Almeida (2007, p. 17), com base no pensamento walloniano, compreendem a afetividade como “[...] a capacidade, a disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”. Segundo Wallon (1971), a capacidade e a disposição afetiva se expressam muito cedo, logo nas primeiras manifestações do recém-nascido, ampliando-se conforme suas relações com o meio e com as pessoas na sua cotidianidade.

O autor refere que até ao primeiro ano de vida, falta habilidade à criança para relacionar-se com o mundo exterior, manifestando total dependência de outrem para suprimento de suas necessidades. Entende que a vida afetiva resulta de um intenso processo de sensibilização e que, muito precocemente, a criança se sente atraída pelas pessoas que a rodeiam, tornando-se sensível aos pequenos indícios da disponibilidade do outro em relação a si próprio. (WALLON, 1975).

Em razão desse entendimento, o autor afirma que o desenvolvimento da dimensão afetiva na vida das crianças ocorre precocemente. A esse respeito, questiona: “[...] fazer o outro participar da satisfação de nossas necessidades não significaria fazê-lo interessar-se pela nossa sensibilidade?” (WALLON, 1971, p. 126). Reforça, em sua análise, que a afetividade é decorrente de um prolongado processo de sensibilização, tendo em vista que as crianças precocemente se mostram atraídas pelas pessoas de seu convívio, demonstrando disponibilidade para relações com o outro. Esse fenômeno significa que o termo afetividade designa um domínio funcional amplo e abrangente e, por meio desse domínio funcional, inclui desde as manifestações emocionais elementares até as mais complexas, como os sentimentos e as paixões.

Nesta acepção, podemos pensar na afetividade como constitutiva do processo ensino-aprendizagem. Assim concebida, dizemos que a afetividade se desenvolve a partir de interações entre professores e estudantes, que, de uma forma ou de outra, se encontram envolvidos em processos de sensibilização. O fato é que professores e estudantes são afetados

uns pelos outros, assim como são afetados pelas condições objetivas e subjetivas do contexto de ocorrência do ensino-aprendizagem. Com essas considerações e esclarecimentos, justificamos nosso interesse pelo desenvolvimento do presente estudo que versa, na sua centralidade, sobre prática docente e afetividade no curso de música do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí/IFPI, e que, ao mesmo tempo, colabora com o resgate de parte de nossa história de vida no ensino da música, pelo caráter interativo inerente à própria música, pelas relações afetivas que parecem aflorar de maneira mais intensa entre professores e estudantes, fazendo da prática docente nessa área um *locus* privilegiado para as vivências de muitas emoções e de diferentes sentimentos que compõem o domínio afetivo.

Perceber a importância dessas interações, envolvendo a afetividade no ensino é algo que nos entusiasma e nos mostra que a afetividade perpassa a prática docente desde seu planejamento à sua execução, levando-nos a reafirmar que essa percepção nos fez despertar para o estudo dessa temática, focalizando a prática docente no curso de música do IFPI, favorecendo, por conseguinte, o delineamento da seguinte questão de pesquisa: Quais as concepções de professores de música do IFPI, Campus Teresina Central, Floriano e Paulistana sobre a afetividade na prática docente?

O estudo tem como objetivo geral analisar as concepções de professores do curso de música do IFPI, Campus Teresina Central, Floriano e Paulistana sobre a afetividade na prática docente. Definidos o problema e o objetivo geral, elencamos os seguintes questionamentos na perspectiva de orientar o desenvolvimento da investigação: Como se desenvolvem as interações entre professores, estudantes e a música no curso de música do IFPI? Que experiências estéticas e sensíveis são vivenciadas por professores e estudantes no curso de música? Em quais aspectos a afetividade pode potencializar a prática docente? Qual a abertura de professores de música do IFPI, Campus Teresina Central, Floriano e Paulistana para reconhecer a afetividade na prática docente?

Com apoio nas questões norteadoras, os objetivos específicos estão assim delineados: a) descrever como se desenvolvem as interações entre professores, estudantes e a música no curso de música do IFPI; b) conhecer as experiências estéticas e sensíveis vividas por professores e estudantes no curso de música do IFPI; c) compreender como a afetividade pode constituir fator potencializador da prática docente no curso de Música do IFPI; e d) Identificar a abertura de professores de música do IFPI, Campus Teresina Central, Floriano e Paulistana para reconhecer a afetividade na prática docente.

O interesse pela temática explicitada na definição do problema e dos objetivos da pesquisa justifica-se, também, em virtude de nossas vivências na profissão docente,

esclarecendo, desse modo, que nosso interesse pela docência e pela afetividade é antigo. Em relação à escolha pela docência, esta adveio do exemplo materno/familiar, que na década de 1940 do século XX, concluiu, juntamente com suas quatro irmãs, o curso normal, ingressando, logo em seguida, na carreira docente. Minha história de vida familiar sempre esteve entrelaçada com o ambiente pedagógico, considerando que cotidianamente ouvia narrativas sobre as experiências da professoralidade e sobre as aventuras da sala de aula desse grupo de professores, notadamente aquelas vivenciadas por minha mãe, professora do ensino primário (a propósito, registro que, para desenvolvimento deste relato autobiográfico relativo ao meu percurso formativo e prática docente empregue o tempo verbal na primeira pessoa do singular).

O convívio com mãe e tias professoras foi me inclinando para a profissão docente, seguindo, de modo especial, os passos maternos. Para ingresso na carreira docente credenciei-me por meio do curso normal e, posteriormente, para ampliar a formação optei pelo curso de Bacharelado em Música Sacra, porém permaneci no exercício da docência. A configuração de meu processo formativo possibilitou vivenciar, por muitos anos, a prática docente no ensino da música, atuando ora como regente de coral, ora como professora de piano e de canto. No decorrer dessas vivências, ministrando aulas de música percebi o quanto era significativo para os estudantes contar com minha atenção, meu olhar cuidadoso, minha escuta sensível. Até mesmo meu silêncio os afetava, fazia com que reagissem. Percebi, também, que as interações vivenciadas no processo ensino-aprendizagem eram sempre permeadas pela afetividade.

Na jornada docente percorri caminhos diversos. Vivi as dores e as alegrias de ser professora, acreditando, como diz Pizzimenti (2013), que sou feita de retalhos, dos pedacinhos de cada estudante, de cada pessoa que cruza/cruzou meus caminhos. Caminhos trilhados em diferentes instituições e com diferentes sujeitos. Por exemplo, trabalhei durante doze anos (aproximadamente), em escola particular, como professora da educação infantil.

O sentimento que tenho é que ser professora de crianças significou adentrar um universo peculiar e inusitado, mesmo reconhecendo que não é fácil ser professora de educação infantil, educar crianças que nos olham de maneira simples, transparente, afetuosa e espontânea. Na educação infantil a afetividade se manifesta nos gestos, nos olhares e as crianças são sensíveis a essas reações, respondendo positivamente quando se percebem amadas e aceitas. Na educação infantil, assim como nas demais etapas educacionais, reconhecemos que a afetividade permeia todos os processos relacionais, é fundamental na relação professor-aluno, aluno-aluno para o processo ensino-aprendizagem.

Wallon (1968) comenta a esse respeito afirmando que a criança tem profunda necessidade de apego às pessoas, o que implica dizer que requer da pessoa que a cuida, amorosidade nos cuidados e na atenção. Para esse autor, privar a criança de cuidados provocará insatisfações que a acompanharão pelo resto da vida. Consciente dessa característica infantil, há possibilidades de ressignificação, a depender da idade, da consciência que se tem do vivido, de desenvolvimento de uma prática docente, reconhecendo a unidade afetividade e cognição. Convém destacar que minhas experiências docentes não se limitaram às instituições privadas. Conheci e vivenciei, também, a realidade da escola pública. Trabalhei em escola de tempo integral. Nessa escola era comum encontrar alunos “perambulando” pelo pátio da escola, alunos com experiência de roubos, usuários de drogas, entre outros casos, razão por que, muitas vezes, soube notícias de apreensão de alguns deles.

Ao vivenciar essa realidade, constatei que, por mais bem formado que o professor possa estar, caso não tenha consciência da necessidade de estabelecer vínculos no relacionamento com seus alunos, sua prática pouco poderá fazer para mudar as histórias de vida desses alunos. O que fazer diante de um aluno com histórico de infrações? As experiências que vivenciei me autorizam a afirmar que esse aluno, a exemplo dos demais, necessita de aceitação, de valorização e de acolhimento, sem esquecer a importância da construção de regras, de (im)por limites e de fortalecer as relações deles com o conhecimento.

Tassoni (2008) comenta sobre essas questões descrevendo suas experiências junto aos alunos. O que compreendi com as experiências dessa autora é que a socialização de conhecimentos é importante, mas é igualmente importante refletirmos sobre como esses conhecimentos são veiculadas e direcionadas a esses alunos. As condições de ensino influenciarão nas aprendizagens e no desenvolvimento dos estudantes, pois envolvem os domínios afetivos e cognitivos, com repercussões na constituição do sujeito. A instituição escolar, por sua natureza histórica e social, pode afetar positiva ou negativamente os sujeitos envolvidos, considerando a interdependência entre os domínios afetivos e cognitivos.

Atualmente atuando no ensino profissional e tecnológico, no curso técnico em instrumento musical, ratifico que o professor exerce papel fundamental, é um mediador no processo de ensino-aprendizagem que precisa ter abertura para assumir uma postura afetiva, de atenção, de intervenções bem planejadas, com objetivos claros em relação à construção de aprendizagens. Não podemos esquecer que o ambiente das instituições de ensino é um espaço de construção de conhecimentos, mas é, por natureza, um ambiente propício às trocas interativas marcadas afetivamente entre estudantes e professores, que podem possibilitar o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos.

Com a narrativa de nossas experiências procuramos ressaltar a importância da afetividade na formação dos estudantes e esclarecer que não há aprendizagem sem que as manifestações afetivas estejam presentes. Esse esclarecimento é pertinente tendo em vista que, nem sempre, se considera a emoção, o afeto, o sentimento como aspectos que perpassam as relações interpessoais, a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. As reflexões que apresentamos nesta parte do estudo mostram a relevância deste estudo para pensarmos as práticas docentes sob diferentes perspectivas, considerando sua historicidade. Nossa intenção é ampliar os estudos sobre o tema dessa pesquisa e indicar possibilidade de se construir, de se explorar condições de ensino mais promissoras para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

No que concerne aos aspectos metodológicos, a opção pela pesquisa narrativa tem estreita relação com o objeto de estudo desta dissertação. Esse tipo de pesquisa valoriza os significados que os sujeitos atribuem às suas experiências e procura compreender o cotidiano daqueles que narram suas histórias de vida. Sobre a pesquisa narrativa apoiamos-nos em Benjamin (2010), Clandinin e Connelly (2011), entre outros. Escolhemos como dispositivos de pesquisa a entrevista narrativa e o memorial autobiográfico. Por meio desses dispositivos ouvimos as experiências de cinco professores do curso de instrumento musical do IFPI sobre prática docente e afetividade. Passamos a conhecer suas histórias de vida, a partir de suas narrativas pessoais sobre a consciência que têm da afetividade nas relações de ensino e aprendizagem, em suas práticas docentes, postulando que reflitam sobre as experiências narradas e que desenvolvem o conhecimento sobre essas práticas e sobre si.

O texto desta dissertação está estruturado em introdução, três capítulos e conclusão. A Introdução apresenta uma visão geral da pesquisa, contextualizando o objeto de estudo, o problema e os objetivos da investigação. O capítulo primeiro discute afetividade sob diferentes perspectivas, discorre sobre a afetividade para realçar o que é e como se manifesta na prática docente. Analisa o lugar da afetividade na prática docente e suas possibilidades como dimensão essencial nas interações entre professores e estudantes.

O segundo capítulo descreve a metodologia da investigação, informando sobre a pesquisa narrativa, sobre os dispositivos de pesquisa (memorial autobiográfico e a entrevista narrativa). Descreve o *locus* da pesquisa e os colaboradores da investigação, bem como caracteriza a organização e a interpretação dos dados, que têm como base orientadora a análise de conteúdo da narrativa, conforme propõe Bertaux (2010). O terceiro capítulo apresenta análise dos dados narrativos, que se apoia nos pressupostos da análise de conteúdo de narrativas, segundo Bertaux (2010), organizadas nos seguintes eixos temáticos: dinâmica

da prática docente dos colaboradores da pesquisa; interações entre professores, estudantes e a música; experiências estéticas e sensíveis vividas por professores e alunos; e afetividade como fator potencializador da prática docente.

As conclusões da pesquisa mostram que os colaboradores do estudo reconhecem a afetividade como dimensão inerente as suas práticas, bem como entendem a unidade entre afetividade e cognição. O estudo revela que as experiências estéticas e sensíveis demonstradas pelos professores expressam experiências que afetam as faculdades de sentir, criar e interpretar a realidade da prática docente no curso de música do IFPI. Revela, também, que a afetividade é potencializadora da prática docente, tendo em vista que os diferentes modos de afetar podem promover mudanças e superações importantes no desenvolvimento do aluno.



CAPÍTULO I
AFETIVIDADE E PRÁTICA
DOCENTE: AFINAÇÕES
TEÓRICAS DO ESTUDO

CAPÍTULO I

AFETIVIDADE E PRÁTICA DOCENTE: AFINAÇÕES TEÓRICAS DO ESTUDO

*Eu quero desaprender para aprender de novo.
Raspar as tintas com que me pintaram.
Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.
(ALVES, 1994, p. 23).*

A afetividade é uma temática que merece atenção especial no âmbito da prática docente por sua importância nas interações que se desenvolvem nos processos de ensino aprendizagem. É importante destacar que a prática docente é multidimensional por requerer articulação entre diferentes dimensões do trabalho docente (técnica, político-social, humana e ética, entre outras). Apesar da multidimensionalidade da prática docente, há maior ênfase na dimensão cognitiva, em detrimento da dimensão humana e, por conseguinte, do componente afetividade.

Em nosso estudo destacamos a importância da afetividade na prática docente, considerando que a relação professor/aluno é tão representativa quanto a relação destes com o conhecimento, bem como por compreendermos que a afetividade é constitutiva do ser humano, permeia as interações pessoais e, por isso, está sempre presente, mobilizando sentimentos e emoções agradáveis ou desagradáveis. Os modos de afetar nas relações interpessoais podem ser favoráveis ao desenvolvimento de aprendizagens e, também, podem comprometer seus resultados.

Estruturamos o presente capítulo em seções, que abordam a afetividade e suas nuances; afetividade na prática docente; e afetividade e ensino. Nesta perspectiva, tecemos reflexões sobre a afetividade, tendo como referência múltiplos olhares investigativos sobre essa temática, considerando de modo particular as contribuições de Wallon (1968), Vigotsky (1998), Almeida (2004), Freire (2002), Pessoa (2008), Day (2004), Tassoni (2008), entre outros.

1.3 Afetividade e suas nuances

Considerar teoricamente sobre o termo afetividade implica pensar em sentimentos e emoções como aspectos que permeiam as interações pessoais, sejam no cotidiano das relações sociais que se delineiam nas diferentes esferas da vida, sejam no âmbito da escola. Autores

como Wallon (1968), Vigotsky (1998), Freire (2002), entre outros, se reportam à importância da afetividade nas interações interpessoais e nos fazem refletir a respeito do valor que têm essas interações construídas no contexto da escola e da sala de aula.

Estudos de Wallon (1968) e Vigotsky (1998), por exemplo, mostram estreita relação entre afetividade e inteligência. Afirmam que a afetividade é a expressão do próprio desenvolvimento humano, envolvendo inteligência e afetividade em uma unidade, que embrincadas uma à outra no desenvolvimento cognitivo não se diferenciam nem se expressam separadamente. Para Wallon (1968) o ser humano deve ser visto de forma integral, o que significa considerar, além do aspecto cognitivo, a afetividade por ser componente essencial nas relações que acontecem no processo ensino-aprendizagem.

O pensamento de Wallon (1968) evidencia a unidade cognição e afetividade, ao enfatizar que as “[...] influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço têm uma ação determinante sobre sua evolução mental. Não que elas criem completamente suas atitudes e maneiras de sentir [...]” (WALLON, 1968, p. 136). Analisando as ideias do autor, percebemos que, aliada a outros determinantes, a afetividade tem implicações no desenvolvimento do homem e, portanto, reconhecemos sua importância nas interações que acontecem no processo ensino-aprendizagem.

Reforça, desse modo, que a interação com o outro possibilita seu desenvolvimento físico e social, com reflexos no pensar e no sentir. Esse desenvolvimento é dinâmico, sofre mudanças e variações e se expressa de diferentes maneiras, com variados níveis de captação sensitiva, provocando emoções e sentimentos mais complexos. Reforça, igualmente, que a constituição do sujeito se dá na relação com o outro e essa relação é marcada por diferentes modos de afetar

Nas interações que permeiam nossas vidas somos afetados pelas experiências que vivemos e pelas interações das quais partilhamos nas diversas esferas de nossas trajetórias pessoais e profissionais. Assim, como seres sociáveis, no convívio em coletividade, na vivência uns com os outros, vamos nos tornando pessoas, vamos crescendo na dimensão humana. Essa compreensão mostra que necessitamos do nosso semelhante, não por dependência emocional, mas por não prosseguirmos sem o seu referencial humano. É por meio das interações com o mundo e com os outros que desenvolvemos potencialidades singulares, que fazem de nós seres únicos, cujo desenvolvimento envolve, entre outras, as dimensões cognitiva, político-social, ética e humana.

Vigotsky (1998) colabora com as análises sobre essa temática, destacando o homem como um ser social, que desenvolve suas capacidades e inteligências graças às interações com

o meio e com o outro. Acrescenta que, nessas interações, nas trocas nos ambientes de vida, desde a infância, a criança internaliza seus momentos vividos com as pessoas ao seu redor, com o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, como pensamento, linguagem, percepção, memória, atenção, entre outras, aspectos que favorecem seu crescimento na construção de um pensamento mais abstrato, promovendo relações qualitativamente mais complexas.

As reflexões desse autor anunciam que a Psicologia como Ciência tem estudado, ao longo do tempo, as dimensões afetivas e cognitivas da mente humana em separado, como partes distintas do funcionamento psíquico, ocasionando uma fragmentação nas análises desenvolvidas. Nesse sentido, adverte que essa fragmentação do ser não corresponde à verdade de sua inteireza, posto que há estreita relação e dependência entre o desenvolvimento das emoções e dos demais aspectos da vida psíquica humana.

Realça, por conseguinte, que um dos grandes problemas da Psicologia tradicional é a separação entre as funções intelectuais e os aspectos volitivos e afetivos, tendo em vista que existe unidade entre essas funções, demarcando a ideia de que o homem não se resume a um ser biológico e cognitivo. Por essa razão, dizemos que também a dimensão afetiva quanto a esfera das emoções não podem ser separadas da dimensão cognitiva, diante do entendimento de que o desenvolvimento do pensamento tem como base a motivação (as necessidades, os interesses, a emoção e o afeto). Implica dizer que o homem não se resume ao intelecto e ao biológico. Sua vida, suas interações são construídas no seio de uma realidade social concreta, afetando-o em sua totalidade, como ser cognitivo, afetivo, político, por exemplo.

Os estudos de Vigotsky (1998, p. 95) não ignoram o aspecto biológico do ser humano, ao afirmarem que há “[...] estreitíssima relação e dependência entre o desenvolvimento das emoções e o de outros aspectos da via psíquica do homem”. Esses estudos explicitam o homem como um ser pluridimensionado, bem como destacam a necessidade de pensarmos a educação e o ensino sem a fragmentação da formação humana, alertando para o cuidado de que não privilegiamos apenas uma ou outra dimensão. É importante pensar a formação integral do homem para favorecer seu desenvolvimento, suas aprendizagens e a manifestação de suas emoções. Uma formação integral considera todas as dimensões da aprendizagem, gerando desenvolvimento em todas as dimensões, também (dimensão cognitiva, afetiva, motora) e em suas especificidades social, ética e cultural.

Nesta perspectiva, a partir dos estudos vigotskyanos, percebemos que o desenvolvimento do indivíduo acontece nas e pelas interações que são vivenciadas no seu contexto histórico e cultural, permeadas por emoções que influenciam no seu desejo e na sua

vontade de aprender. Essas interações, conforme frisamos, envolvem, entre outros aspectos, o domínio das emoções, da afetividade, que, às vezes, podem ou não propiciar esse desejo e essa vontade de aprender. No âmbito das aprendizagens escolares essa questão tem sido bastante discutida e analisada, haja vista o sucesso que visualizamos diante das ações que realizamos de modo prazeroso “[...] vamos continuar tentando fazer a mesma coisa. Se fazemos algo com repulsa isso significa que no futuro procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações” (VIGOTSKY, 2001, p. 139).

Como indivíduos nos constituímos na e pelas interações sociais, que são permeadas por afetividade, que mobiliza sentimentos e emoções agradáveis ou desagradáveis, que interferem em nossas relações com o mundo, com os outros e com os conhecimentos. É preciso, portanto, a valorização desses aspectos no cotidiano da educação e da escola. Em relação ao conceito de afetividade Cabral e Nick (1974) registram que este não se resume apenas ao componente afeto, mas engloba sentimentos, incluindo percepções físicas e sensíveis, orgânicas. Ou seja, a afetividade não se manifesta apenas por meio do toque físico (abraço, carinho), manifesta-se, também, em aspectos subjetivos presentes nas interações entre os indivíduos.

Almeida (2004, p. 1) entende que a afetividade se revela por meio de diferentes manifestações, “[...] diferenciando-se do sentimento, da paixão, da emoção. A afetividade é um campo mais amplo, já que inclui esses últimos, bem como as primeiras manifestações de tonalidades afetivas basicamente orgânicas”. Nessa direção, a compreensão que advém é que a afetividade é mencionada como um domínio funcional, que inclui percepções físicas e sensíveis, orgânicas, como também as mais diferenciadas e mais complexas como sentimentos e paixões. Com base nessas reflexões sobre afetividade surge o entendimento de que o desenvolvimento do indivíduo abarca o orgânico e o social, denotando que ambos os aspectos são interdependentes e não estabelecem uma relação de importância entre um e outro.

Como enfatizado anteriormente, o indivíduo na sua condição de um ser social desenvolve-se nas interações com o mundo, com os outros e com o conhecimento. De modo especial, essas interações dentro do contexto escolar se tornam fundamentais para promover a formação do aluno. Por essa razão, dizemos que essas interações necessitam ser objeto de especial atenção por parte da escola e dos professores, particularmente para que se valorize a dimensão afetiva. O processo de ensinar-aprender se dá como um processo social, não acontece como fato isolado ou fora do contexto histórico-social.

Sua produção, portanto, ocorre no ambiente escolar, com a mediação de alguém mais experiente: o professor, cujo interesse deve ser o de promover a participação e a colaboração

efetiva de todos os envolvidos, objetivando que as aprendizagens aconteçam com sucesso. A mediação do professor afeta bastante o aluno e esse fato exige considerar não apenas a dimensão técnica da prática docente, pelo contrário, denota a importância da afetividade nas relações que ocorrem em sala de aula.

Freire (2002, p. 143) em seus estudos compreende que prática educativa refere que propõe uma concepção mais abrangente de prática educativa “[...] é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”. Há no pensamento freireano o reconhecimento do potencial transformador da educação e a rejeição de “[...] uma tal ideologia em que se forja uma educação friamente tecnicista e se requer um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não na de sua transformação”.

Essa concepção de prática educativa supõe grandes desafios para o professor que decide fazer diferença e que não se conforma ao padrão massificador vigente, ao professor que escolhe valorizar o aluno, colocando seus interesses e suas necessidades como prioridades em sua prática, sem perder de vista a essência do ensino e, tampouco, sem deixar de viver a amorosidade no contexto de suas interações com os alunos.

A educação e o ensino, com suas inúmeras possibilidades de atendimento às necessidades e interesses do aluno e diante das demandas da realidade social em que estão inseridos, têm o desafio de transcender ao ato de ensinar como transferência de conhecimentos. Necessitam estabelecer condições para que o indivíduo se desenvolva integralmente tanto em relação aos seus valores éticos e morais no exercício da cidadania e da convivência em sociedade, quanto no aspecto cognitivo. Partindo dessas reflexões, nossa atenção se volta para o professor e suas práticas em sala de aula, para sua autoridade no exercício de sua função e para as diversas possibilidades resultantes de suas práticas.

Retomando as ideias de Freire (2002), percebemos que a educação assume diferentes funções sociais, afetando a formação do indivíduo e suas interações no contexto educativo. Em suas reflexões o autor questiona, por um lado, a educação bancária e seus efeitos, destacando que não visa à transformação, mas à domesticação, à dominação. Educar, nessa perspectiva, valoriza a postura passiva do aluno, que se torna mero objeto da prática educativa. Diante dessa concepção de educação, questionamos: Quais modos de afetar circulam no contexto da educação bancária?

Considerando que nesse tipo de educação o professor é aquele que, supostamente, sabe tudo, que é o sujeito do processo ensino-aprendizagem, entendemos que as interações entre professores e alunos estão baseadas no distanciamento, como se nos processos de ensinar e de

aprender não houvesse lugar para a alegria e participação. Persiste a compreensão de que as relações entre os sujeitos desse processo devem ser meramente técnicas e distantes. Em face das características da educação bancária, os estudantes são afetados por interações marcadas pelo distanciamento e pelo autoritarismo, o que pode, de certa forma, afastar os estudantes do objeto de conhecimento.

Por outro lado, o pensamento freireano defende a educação problematizadora, baseada no diálogo e com caráter reflexivo, reconhece a condição dos alunos como seres históricos, o que os desafia a agir no/sobre o mundo para transformá-lo. A educação problematizadora se funda na ação libertadora, na criatividade, na reflexão e na ação do homem sobre a realidade na qual está inserido.

Conforme mencionado anteriormente, a educação problematizadora tem o diálogo como um de seus fundamentos, na perspectiva de que: “Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 1994, p. 46). Essa concepção de educação mostra que a prática docente com esses princípios afetará os estudantes de forma diferente da educação bancária, aproximando os alunos dos objetos de conhecimento, para a construção de relações em que professores e alunos possam viver, no âmbito das instituições de ensino, a alegria, sem perder de vista as funções sociais da educação e o papel dessas instituições.

Alves (1994), também, se reporta às questões da afetividade e da amorosidade na educação. Recomenda que as instituições educacionais precisam ser palcos de alegria e de prazer. Afirma que é importante pensar acerca do que se ensina como um deleite para alma, como fonte de prazer. Posto que, se o que é ensinado não provocar alegria e prazer, não deve ser ensinado.

É bem verdade que é importante assinalar que não se trata de um prazer imediato, que surge desde o início. Quando empreendemos esforços em torno da realização de uma determinada tarefa e a concluímos, o prazer está distante do momento da execução. Os professores e os alunos podem ter prazer no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, pois se ambos tiverem alegria e prazer nas situações de ensino serão afetados positivamente nas interações que vivenciam em seus percursos nas instituições educativas. Com essas reflexões, o autor em comento nos fala da afetividade e da felicidade como ingredientes singulares nas práticas educativas.

Concordamos com as ideias até aqui apresentadas lembrando que as interações professores-estudantes são bastante complexas pelo fato de envolverem as pessoas em sua totalidade. Tanto professores quanto estudantes são pessoas cujas vidas estão enredadas por

múltiplos desafios, visões de mundo e crenças diferenciadas. Esses sujeitos estão inseridos em contextos sociais e educativos que passam por crises e situações imprevistas, que de algum modo afetam suas histórias de vida.

Nessa conjuntura, as interações entre professores e estudantes sofrem embates que afetam as relações interpessoais e afetam, também, as relações com o conhecimento ensinado. Recai sobre o professor o complexo desafio de reconstruir o diálogo, de restabelecer e fortalecer interações que afetem os estudantes de maneira a promover aproximações com o objeto de conhecimento, que gere aprendizagem na prática docente (PESSOA, 2008).

Embora na atualidade, de modo geral, os professores busquem desenvolvimento técnico profissional por meio da formação continuada, nem sempre as respostas às crises e situações imprevisíveis estão nas habilidades e competências técnicas adquiridas. O cotidiano da prática docente pede um olhar flexível, ou melhor, um olhar reflexivo, exige dos professores, além do conhecimento técnico, habilidades relacionais e sensibilidade para bem discernirem emoções no desenvolvimento de relações afetivas. Os professores, nesta acepção, como refere Pessoa (2008), são artesãos, são tecelões de afetos, consigo, com os outros, com os textos e contextos. São profissionais que podem ter consciência sobre as emoções e os sentimentos que permeiam a prática docente, afetando as relações dos estudantes com o conhecimento.

As crises e situações imprevistas que acontecem nas salas de aula, que extrapolam a rotina diária, impõem aos professores ter a posse de criatividade e sensibilidade para a construção de novas situações e de novos caminhos, por meio da reflexão na ação. A propósito, é preciso que reconheçamos que, em diversas ocasiões, para resolver crises e situações imprevistas os professores recorrem aos saberes resultantes das experiências vivenciadas. Lembrando, contudo, que somente o saber da experiência não basta. É preciso refletir criticamente sobre esses impasses, valorizá-los, para construir por meio deles novos conhecimentos e novas formas de ser e de agir. No processo crítico-reflexivo sobre a prática principalmente, é que o professor (re)constrói conhecimentos e caminhos alternativos relativos às novas situações que surgem em suas práticas (PESSOA, 2008).

Na condição pessoal e profissional de sermos professores, lidando sempre com pessoas, precisamos ter abertura para querer bem aos estudantes e às práticas que desenvolvemos, mas “[...] não significa, na verdade, que, por ser professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual” (FREIRE, 1999, p. 141). Gostar das pessoas é preciso, mas é preciso gostar, também, de ensinar, melhor dizendo, é importante apaixonar-se pelo ensino, reconhecendo que as relações produzidas na sala de aula ultrapassam o

compromisso intelectual e emocional para com os outros, alunos, colegas de trabalho, pais, mas é também um compromisso intelectual e emocional com o *eu* (DAY, 2004).

O que significa apaixonar-se pelo ensino? Professores apaixonados comprometem-se com o ensino, entusiasma-se, desprendem energia intelectual e emocional no seu trabalho, são conscientes dos desafios da docência e acreditam que o esforço da dedicação ao trabalho traz resultados e faz diferença. Para estes professores, a paixão não é uma opção, mas uma condição fundamental para um ensino de qualidade (DAY, 2004).

Em nossos processos interativos com o outro, no trabalho, nas atividades cotidianas, no ir e vir da sala de aula, contamos com um aspecto essencial para resultados bem sucedidos: tomada de consciência sobre as influências da afetividade nas interações que envolvem professores e estudantes. Comporta entender que a afetividade amorosa, solícita, empática não é uma utopia, é real e está ao alcance de todos que reconhecem e valorizam o outro. Na prática docente, valorizar o outro é reconhecer e respeitar suas possibilidades, seus limites e suas necessidades.

Os modos como os professores lidam com os estudantes e também os modos como ensinam podem afetá-los de diferentes maneiras, o que nos leva a pressupor que a afetividade é inerente a essa prática e é determinante nas relações que se estabelecem entre os diferentes sujeitos do processo ensino-aprendizagem e nas relações desses sujeitos com o conhecimento (TASSONI, 2000).

A autora compreende que as formas como os professores se relacionam com os estudantes e como fazem acontecer o ensino têm grande influência nos resultados do processo ensino-aprendizagem. Coloca em realce que é importante que a mediação do professor seja marcada pelo respeito e pela valorização dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento da autoestima e do potencial que possuem na perspectiva de que os resultados sejam favoráveis para os diferentes sujeitos envolvidos no processo.

1.4 Prática docente e afetividade: qual o lugar? Quais possibilidades?

A prática docente tem sido analisada como uma atividade complexa, que necessita de uma organização sistemática considerando as aceleradas mudanças no contexto social, que atingem fortemente a educação, o ensino, os professores e os estudantes. O século XXI, difundido como da globalização, de mudanças aceleradas nas ciências, nas tecnologias, na economia mundial, na cultura social e na educação, apresenta novas demandas e desafios para as instituições de ensino. Vivemos tempos de incertezas e de instabilidades e, na condição de

professores, somos levados a refletir sobre as funções sociais da prática docente e sobre o que pensam e desejam os estudantes para seus processos de formação.

O que é a prática docente? Quais suas funções? Compreendemos a prática docente como uma atividade intencional e sistemática, de natureza ideológica, desenvolvida pelos professores no contexto da sala de aula. Segundo Franco (2012, p. 160), trata-se de “[...] uma prática relacional, mediada por múltiplas determinações”. Podemos inferir que a prática docente não é estática, mas que é produzida histórica e socialmente.

Quando mencionamos a prática docente em suas dimensões históricas e sociais é para lembrar que essa prática tem sido reconfigurada ao longo do tempo, conforme as mudanças ocorridas nos paradigmas educacionais. Ou seja, a prática docente que desenvolvemos hoje enfrenta uma conjuntura diferente de décadas atrás, em decorrência das mudanças de crenças e concepções sobre a educação, sobre os papéis das instituições de ensino, dos professores e dos alunos.

Diante do que foi mencionado, percebemos que a prática docente, dependendo, das concepções dos professores pode assumir diferentes funções. À guisa de ilustração, recorreremos ao pensamento de Freire (2002) ao enfatizar que a atividade docente, compreendida como prática social pode ter diferentes perspectivas e possibilidades. Seguindo seu raciocínio optamos por fazer referências a dois tipos de práticas analisadas pelo autor: a prática mecânica e a problematizadora. A primeira prioriza a mera transmissão de conhecimentos, conduzindo os estudantes de maneira superficial, irrefletida e trivial.

A segunda tem compromisso com a transformação e a formação crítica dos estudantes, com destaque para o papel do professor, que se caracteriza como mediador comprometido com uma educação humanitária, com o objetivo de propiciar aos estudantes oportunidade de crescimento em sua crítica e em sua formação política e humana. De acordo com Freire (2002, p. 21), “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção”. O autor propõe que a prática docente se constitua espaço de produção de conhecimentos e que possibilite aos estudantes um clima de abertura, sob a ótica de uma prática docente libertadora, orientada pela pesquisa, pelo comprometimento, pela dedicação, pela afetividade e pela amorosidade.

A concepção de prática docente expressa nas palavras de Freire (2002) vê a possibilidade de essa prática exercer junto aos estudantes não só a libertação relativa às letras e números, mas a libertação das amarras da carência, da rejeição, do isolamento, da discriminação, da indiferença, do preconceito e do racismo. Comporta afirmar, então, que a opção por uma prática docente problematizadora, pressupõe que o professor, conforme sugere

Alves (2010, p. 31), na epígrafe dessa seção, “[...] não está a serviço de saberes. Está a serviço dos seus alunos”. Estar a serviço dos estudantes significa assumir compromisso com a formação integral do sujeito, o que convenhamos, não é tarefa simples, desde que se trata de tarefa complexa e exigente, requerendo do professor conhecimentos necessários à prática docente, sensibilidade na interação com os estudantes e, porque não, uma razoável porção de amorosidade.

Considerando o pensamento explicitado na epígrafe, registramos que as práticas docentes, as ações do professor em sala de aula, não se reduzem à transmissão de conhecimentos, pois afetam os estudantes não somente no que se refere à cognição. Para aprofundar nossas reflexões a respeito dessa questão, lembramos que a prática docente é multidimensional. É desenvolvida articulando as dimensões técnica, político-social e humana, entre outras.

A dimensão técnica diz respeito ao saber fazer, ao como ensinar, que se efetiva explicitando as crenças e as concepções dos professores. A dimensão político-social nos remete a entender que a prática docente ocorre em um dado momento histórico-social, marcada por intencionalidades. A dimensão humana trata das singularidades dos sujeitos envolvidos na prática docente, realçando a importância de considerarmos na prática docente o entrelaçamento entre afetividade e cognição.

Com base no exposto, postulamos que a afetividade permeia as interações que se desenvolvem na prática docente. Leite (2012, p. 365), em estudos sobre afetividade nas práticas pedagógicas, afirma que “[...] é possível defender que a afetividade está presente em todas as decisões assumidas pelo professor em sala de aula, produzindo continuamente impactos positivos ou negativos na subjetividade dos alunos”. Corroboramos com as ideias do autor por entendermos que as práticas (docentes, pedagógicas e educativas) são pautadas por afetividade, isto é, as ações dos professores impactam, de formas positivas ou negativas, os estudantes. Podemos afirmar, por conseguinte, que os professores também são afetados pelos modos de ser e de agir dos estudantes.

Significa que o professor deve compreender que os estudantes são pessoas, com sentimentos, emoções e paixões marcados pelas diferentes questões da sociedade onde vivem e da cultura na qual estão inseridos e se desenvolvem. Portanto, não chegam à escola como uma folha de papel em branco, possuem experiências, crenças e conhecimentos que podem ser significativos em suas aprendizagens. Têm uma trajetória de vida, com valores éticos e morais, expressos em atitudes e comportamentos na sala de aula. Por esse motivo, a mediação do professor requer, antes de tudo, seu compromisso em fazer a diferença no desenvolvimento

dessas práticas e no percurso de formação dos estudantes, para tanto, faz-se necessário que, dentre outros saberes e ações, demonstre que tem consciência de que o componente afetividade é inerente às relações que acontecem no interior de suas práticas docentes.

Como seres relacionais, uma de nossas características é a necessidade do outro, é a necessidade de vínculo, de diálogo, de sentimentos de empatia. Na sala de aula não é diferente, pois estamos permanentemente em interação com o outro e isso é muito importante para nosso desenvolvimento. A sala de aula precisa ser um espaço em que nos sentimos acolhidos, um ambiente favorável de estudo. É espaço de aprendizagens e de compartilhamentos e, ao mesmo tempo, é espaço de pluralidades de sentidos e significados.

É, também, um contexto onde o imprevisível acontece e exige do professor um repertório diversificado de conhecimentos para gerir as diferentes solicitações que surgirem. Nesta acepção, é possível defini-la, ainda, como um espaço que propicia a expressão das diferenças, das singularidades e das experiências, sendo ao mesmo tempo cenário de ensino, de aprendizagem e afetividade. Entendemos que essas concepções sobre a prática docente e sobre a sala de aula indicam que não são meros espaços de instrução, de transmissão de conhecimentos, mas espaços propícios às manifestações das diferenças e de afetos.

Corroborando esses entendimentos, Morales (2011) afirma que é comum o professor pensar a prática docente como uma atividade exclusiva para o ensino e a aprendizagem, sem compreendê-la como um espaço de aproximações interativas e relacionais e que a afetividade é constitutiva dessas relações. Afirma que o professor pode até reconhecer que é importante manter boas relações com seus alunos, principalmente se isto acontecer fora da classe, todavia nem sempre percebe a sala de aula como um espaço de relações afetivas entre professores e estudantes. Essa não percepção não significa que os professores sejam frios e distantes ou que devem planejar sua relação com os alunos como planejam suas aulas. Estabelecer relacionamentos respeitosos e de empatia na prática docente é benéfico e produtivo em todos os sentidos, tanto para os professores, quanto para os estudantes, repercutindo positivamente no que acontece em sala de aula, fortalecendo, por extensão, a cotidianidade escolar como um todo.

Essas reflexões mostram que a prática docente é, portanto, uma atividade desafiadora na qual estão em jogo diferentes situações, que dizem respeito à cognição, à afetividade e à formação política dos estudantes. Desse modo, o professor precisa estar atento e consciente de que exercitar sua prática implica uma entrega profissional, amorosa e afetiva, o que significa priorizar os interesses dos estudantes em prol de uma efetiva aprendizagem. Quantas vezes nos dirigimos à sala de aula sem nenhum entusiasmo? Quantas vezes nos deparamos com

estudantes apáticos e cansados, desejosos de estarem em qualquer lugar, menos em uma sala de aula?

Essas situações demarcadas nesses questionamentos ora apresentados, revelam que a profissão docente é exigente em termos de conhecimentos (conhecimento do conteúdo, por exemplo) e, além disso, exige conhecimentos sobre os estudantes para tomar decisões acerca do que e de como ensinar na perspectiva de seduzir os estudantes para o processo ensino-aprendizagem. Essa realidade evidencia que na prática docente há espaços para aquisição, discussão, produção de conhecimentos e, que tudo isso é marcado afetivamente. Tassoni e Leite (2013, p. 270) ilustram essa realidade ao refletirem sobre a afetividade no processo ensino-aprendizagem, esclarecendo que “[...] as situações vivenciadas no contexto de sala de aula produzem uma diversidade de emoções e sentimentos: alegria, tristeza, tranquilidade, ansiedade, confiança, segurança, insegurança [...], tanto em professores como em alunos”.

Para lidar com essas situações os professores necessitam de uma boa formação e de disposição para um ensino crítico-reflexivo, em que haja a dialética entre o fazer e o pensar sobre como fazer. Refletir criticamente na/sobre a prática docente oportuniza reconhecer a importância da atuação do professor na vida dos estudantes, seja em relação à mediação do conhecimento, seja na mediação de sentimentos e emoções dentro da sala de aula. Como vemos, a sala de aula não é um lugar neutro, calmo, sereno e tranquilo, ausente de impactos ou conflitos. Pelo contrário, é um cenário natural de grande diversidade de interesses e de muitas emoções. É natural, pois, que haja divergências e conflitos entre seus participantes, mas estes nem sempre se apresentam como situações negativas, visto que podem, inclusive, contribuir para o crescimento e desenvolvimento dos estudantes, para seu amadurecimento pessoal e formativo.

As reflexões que construímos no desenvolvimento do estudo postulam que o estudante deve ser olhado pelo professor como ser integral e pleno. Deve ser formado para o presente, para o futuro, ou seja, para a vida. Nesse aspecto, temos como inconcebível a dicotomia entre razão e emoção, cognição e afetividade. A prática docente está efetivamente ligada ao desenvolvimento da afetividade e ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes. As aprendizagens discentes, de fato, se efetivam de modo significativo quando a mediação dos professores em torno do conhecimento os afeta positivamente, prazerosamente.

Nesse contexto, as dificuldades podem ser transformadas em oportunidades. Oportunidades de mudanças, de reelaboração de conhecimentos, por exemplo. Essas considerações nos remetem ao pensamento de Alves (2010) ao indagar sobre que tipo de

ferramentas são os conhecimentos ensinados nas instituições de ensino e se contribuem para tornar os estudantes competentes nas atividades de seu dia-a-dia.

O autor nos desafia a pensar sobre como estamos formando os estudantes, nos desafia a refletir sobre as ferramentas que utilizamos com nossos estudantes. É como se nos perguntasse: Existe alegria na sala de aula? Existe alegria no ensino e na aprendizagem? Na verdade, percebemos que suas ideias repercutem como convites para que questionemos mais nossas práticas em relação aos seus benefícios na vida dos alunos, para que analisemos mais criticamente nosso modo de ensinar, a forma como contribui para o desenvolvimento intelectual e afetivo daqueles que se encontram na sala de aula, sob nossa responsabilidade, no caso, nosso alunado.

Pensar a prática docente como lugar de aprendizagens não nos impede de pensá-la como lugar de afetividade, de emoção e de paixão. Alguém que faz do seu trabalho uma atividade apaixonante, inteligente, com princípios e valores, encontra o entusiasmo e alegria em sua atividade profissional. Professores bem sucedidos se apaixonam pelo que fazem, pela sua disciplina e por seus alunos, certos de que seu ensino e suas práticas fazem a diferença na vida deles, a curto, a médio e a longo prazo. O fato é que a atmosfera emocional da sala de aula afeta a ambos, professores e estudantes.

Também é fato que as emoções negativas comprometem a prática docente e, em decorrência, comprometem as aprendizagens dos alunos, tornando professores e alunos vulneráveis. A prática a que nos referimos, por ser uma atividade intelectual e emocionalmente intensa, necessita de professores apaixonados, de professores guiados pelo otimismo, que se consideram aprendentes, procuram fazer bem seu *metier*, sem deixar de exigir boas condições de trabalho e valorização profissional. (DAY, 2004).

Somos seres de relacionamentos e de afetos, condição que não pode ser descartada na prática docente. O afeto é uma necessidade de todos e se manifesta em cada de nós, em maior ou menor escala. Então, longe de ignorar as atitudes e emoções dos alunos, de ignorar suas problemáticas e suas potencialidades, precisamos planejar conscientemente nossas intervenções, seja para resgatá-los de atitudes errôneas, seja para impulsionar seus potenciais.

A compreensão que se evidencia é que somos seres afetados por emoções, por sentimentos e por paixões. O amor é nossa força maior, é uma energia propulsora da vida, que impulsiona nossa vida, nossas ações e nossa existência. Wallon (1968), Vigotsky (1991), entre outros, corroboraram a importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem, reconhecendo que afeto e cognição se inter-relacionam. Reconhecendo, ainda, que o ensino e

a aprendizagem são construídos historicamente, em situações de interação entre professores e alunos na elaboração de conhecimentos.

Nessa direção há o entendimento de que “[...] quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica [...]” (VYGOTSKY, 1993, p. 25). Encerramos essa seção reforçando que o ensino e a aprendizagem acontecem no seio de muitas interações, nas relações que o aluno estabelece com os outros alunos, com os professores e com os objetos de conhecimento, razão por que afirmamos, com base nas ideias vygotskyanas, que os professores têm responsabilidade na promoção dessas interações, haja vista serem mediadores na socialização do conhecimento. Assim, anunciamos que a focalização teórico-discursiva se encontra voltada para a afetividade na prática docente no ensino de música.

1.3 Prática docente no ensino de música: tessitura da afetividade

A prática docente tem um propósito claramente definido: promover o ensino, que pode ser analisado e, também, desenvolvido sob a égide de diferentes teorias. Nossa intenção ao refletirmos sobre o ensino como um processo intrinsecamente ligado à prática docente é destacar que os modos como acontece o ato de ensinar revelam teorias e crenças dos professores. Veiga (2006), a propósito, socializa resultados de pesquisa sobre o ensino como atividade complexa e laboriosa, apresentando análises de dados sobre os diferentes significados de ensinar explicitados pelos participantes de seu estudo.

A autora comenta a respeito de pesquisa que desenvolveu sobre o ensino, esclarecendo que falar desse tema exige conhecimento sobre diferentes teorias de ensino e que seus resultados pressupõem o ensino como atividade intencional, que exige planejamento favorável à construção de conhecimentos, marcada pela interação e pelo compartilhamento, que se orienta pelo rigor metodológico e que exprime afetividade.

Observando as singularidades do objeto de estudo desta pesquisa, realçamos a ideia de que o ensino carece exprimir afetividade. “Vivenciar um ensino permeado por afetividade significa o fortalecimento de um processo de conquista para despertar o interesse do aluno, objetivando a concretização do processo didático” (VEIGA, 2006, p. 23). É oportuno enfatizar que as análises da autora não se orientam nas bases teóricas que utilizamos na presente pesquisa, mas fundamentam-se nas teorias cognitivistas, artísticas, compreensivas e sociocomunicativas. Apesar disso, consideramos importante indicar suas contribuições na área.

Para que o processo didático seja bem sucedido é preciso que professores e estudantes estejam engajados nas situações de ensino, colaborando uns com os outros. No caso específico da prática docente no ensino de música, algumas questões carecem de análise, como, por exemplo: Que conhecimentos os estudantes esperam no processo formativo no curso de música? Que profissionais esse curso pretende formar? Em que condições acontece a prática docente no curso de música?

A música, como arte sonora, como elemento estético e afetivo, faz parte da nossa vida, de nosso cotidiano. Trata-se de uma arte rica em diversidades e estilos, que encontra ampla aceitação entre as pessoas, posto que dificilmente encontramos alguém que não aprecie seus estilos e modalidades. Dizemos, em continuidade, que a música é a arte dos sons. É a arte dos elementos sonoros, musicais, vocais ou instrumentais. Como arte dos sons, é também ferramenta de comunicação que utiliza simbologias, a exemplo de linguagem própria, possibilitando, assim, ao homem expressar-se por meio dela, compartilhando pensamentos, emoções e sentimentos.

A música chega até nós como produto final da indústria fonográfica e torna-se elemento presente em nossas vidas, em nosso cotidiano, de várias maneiras, o que possibilita estarmos sempre rodeados de sonoridades musicais. Porém, na medida em que se torna uma arte mais acessível, conseqüentemente, mais próxima de todos nós, contraditoriamente, nas escolas, cresce a dificuldade de sua sustentação enquanto conhecimento.

O ensino da música nas escolas, espaço cultural no qual poderia haver ampla disseminação de produção artística cultural e estética, na realidade, o que acontece é um ensino musical diferente da realidade do aluno. Há uma distância entre a música que é ensinada nas escolas e a música que os estudantes consomem fora dela. Na escola, a arte musical não é bem aceita por grande parte dos alunos, que a concebem como um ensino enfadonho e desinteressante, enquanto avaliam que a música consumida fora da escola é mais atrativa e mais prazerosa (CAMARGO, 2007).

Essa constatação a que chega a autora sinaliza acerca da necessidade de reestruturação dos saberes musicais na prática docente de música. Educadores musicais são unânimes em reconhecer essa necessidade, reforçando a oportunidade e a necessidade de revisão de conceitos e concepções no âmbito da didática musical, possibilitando melhor compreensão e articulação entre o ensino e aprendizagem musical. Tratamos ou defendemos um rearranjo associado a uma visão atual, contemporânea, sem dicotomias entre a música ensinada na escola e a música consumida fora dela. Essa separação permitirá um novo olhar para o ensino musical nas escolas, com perspectivas de novas pedagogias educativas (CAMARGO, 2007).

A autora compreende que na revisitação dos saberes musicais o professor é o mediador, cujo papel é instigar aprendizagens e pensar novas estratégias para o ensino, articulando conhecimento à vida dos alunos, expressando clara definição entre a razão e a finalidade do ensino musical. Recomenda, pois, que o professor faça seu planejamento a partir de pesquisa junto aos alunos, procurando saber de seus desejos e de suas necessidades e o que realmente almejam aprender em relação às modalidades musicais. Assim, conceber não significa limitar as possibilidades de os estudantes estabelecerem relações com outros estilos musicais, desde que o entendimento é que essas relações podem afetar de modo positivo as aprendizagens dos alunos e podem, também, contribuir para ampliação de suas aprendizagens e de seus conhecimentos.

Tassoni (2008, p. 181-182), ao analisar a afetividade no processo ensino-aprendizagem, indaga a respeito do que motiva o agir e o falar de professores e alunos. Os resultados de seu estudo mostram que, para os professores, “[...] os aspectos motivadores estariam no desejo de ensinar bem a fim de que haja aprendizagem [...]”. Em relação aos aspectos motivadores dos alunos, “[...] de maneira articulada aos professores, seriam o desejo de aprender de fato, a necessidade de compreender o professor e o interesse em vivenciar experiências de sucesso”. Em relação à motivação, segundo Vigotsky (1993, p. 129), esta refere-se aos “[...] nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções”.

Quando a prática docente se revela voltada para motivar o aluno, despertando seu fascínio pela música, desperta não só o fascínio musical, mas, também, interesses relativos a outros conhecimentos e valores, estreitando os vínculos relacionais entre professor e aluno, possibilitando uma relação mútua e de afetividade, baseada no respeito e na reciprocidade. É importante que os professores tenham consciência clara a respeito do significado da afetividade no ensino. A abordagem de Spinoza (2009, p. 99) sobre a teoria dos afetos é um convite para refletirmos a respeito de como os professores podem potencializar o encontro dos estudantes com o conhecimento, afetando suas potências de agir no processo de ensino-aprendizagem, pois, de acordo com o autor, “[...] o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída”.

A realidade apresentada sobre o ensino musical nas instituições de educativas evidencia a necessidade de superação dessa atividade como mero ato de transmissão do conhecimento. Esse tipo de ensino resulta em uma prática docente na qual o professor que se vê apenas como especialista na transmissão de conteúdos, a exemplo de alguém que domina recursos, técnicas, instrumentos e procedimentos de ensino. É preciso pensar a prática docente no curso de música de modo diferente, provocativo e atraente. “Nessa direção, ensinar é

estabelecer conflitos e promover aprendizagens a partir das já existentes” (IBIAPINA, 2007, p. 87). Essa concepção de ensino realça que a atividade docente requer do professor uma postura reflexiva. O professor precisa refletir sobre sua atuação, sobre como está agindo e aonde quer chegar com sua prática docente. Precisa refletir sobre a postura que assume diante dos desafios de sua prática.

Estabelecer um bom ensino exige que os professores revisitem e revejam, com certa regularidade, a maneira como estão aplicando seus princípios de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio. Exige que pensem não só no que estão ensinando e no como conduzem o ensino, mas precisam refletir, também, no porque, analisando os propósitos centrais de suas práticas. O ensino requer que os professores tratem, entre outros aspectos, de questões relativas à identidade, à inteligência emocional, ao comprometimento e à realização profissional. O bom ensino envolve o ser total do professor (DAY, 2004).

Com isso, o professor precisa conscientizar-se da importância da sua função, reconhecendo que a aprendizagem é um processo social, cujo centro fundamenta-se na figura docente. Reconhecendo esse professor como alguém que provoca mudanças, tanto através de informações dadas aos alunos, como buscando possibilidade para a produção de significados por parte dos alunos. Para tanto, a recomendação é planejar, organizar, o ensino, contextualizando-o diante das exigências da realidade. É preciso avaliar as intervenções feitas, permitindo mediações intensas, de modo a permitir aos alunos aprenderem com mais eficiência (TASSONI; LEITE, 2011).

Cunha, Arruda e Silva (2010) referem-se à música como uma linguagem simbólica que tende a alterar o espaço mental e afetivo das relações humanas. Explicam que a música como forma artística tem em si a capacidade de provocar mudanças, levando pessoas a despertarem para outras dimensões do pensamento, da imaginação e da ação. O professor exerce ampla influência na relação que o aluno constrói com o conhecimento, nesta perspectiva, emerge a percepção de que o professor que assume a prática docente como mero especialista limita essa prática e compromete as aprendizagens dos estudantes.

A realidade do ensino e da prática docente, especificamente na área da música, pede novas posturas do professor, posturas não mais fundamentadas somente em competências que ditam as regras da prática, levando o professor a movimentar-se exclusivamente dentro do seu próprio eixo de conhecimento, excluindo aspectos importantes do processo ensino aprendizagem, não tendo consciência de que o processo ensino aprendizagem é marcado afetivamente. De acordo com Tassoni e Leite (2002, p. 90), para que as aprendizagens ocorram é necessário que haja um vínculo entre estudantes e professores, um vínculo que é de

natureza afetiva, “[...] a figura do professor, seu desempenho, suas características pessoais, sua maneira de se relacionar, modos de agir e de falar produzem sentimentos e emoções que influenciam a aprendizagem [...]”.

Compreendemos que afetividade é fundamental nas relações entre professores e estudantes que é constitutiva do humano e, por isso, tem a possibilidade de acelerar ou de atrasar os processos de desenvolvimento da inteligência e os processos de aprendizagem. Tassoni (2008, p. 30), em estudo inspirado nas ideias espinosanas, afirma que “[...] se imaginamos coisas que conduzem à alegria há um esforço para que essas coisas de fato aconteçam. Mas, se ao contrário, imaginamos coisas que conduzem à tristeza vamos nos esforçar para destruir essas imagens [...]”. Essa compreensão evidencia que, mesmo diante das diferentes facetas da prática, o professor vai tecendo caminhos para que os estudantes aprendam sem perder de vista a dimensão humana do trabalho que realiza, valorizando significativamente as situações que conduzem a alegria.

Conforme mencionado anteriormente, somos seres afetivos, dotados de sentimentos que nos permitem expressar emoções e sensibilidade. Somos dotados de capacidade perceptiva que permitem contemplar a realidade social na qual estamos inseridos, produzir percepções sobre o mundo externo e reagir afetivamente aos textos e contextos, sejam eles belos, estéticos, artísticos ou não.

Segundo Marin (2006, p. 279), “[...] A percepção do ambiente que nos cerca, a ética do encontro com o outro e com a natureza não são fenômenos que possam ser entendidos, discutidos e analisados”. A análise das ideias da autora indica que as interações que construímos no contexto das práticas docentes podem ser favoráveis a nossa abertura para apreciação estética, que nos faz crescer em nossa subjetividade e enriquecer nossas reflexões sobre a realidade e o conhecimento, permitindo que olhemos as coisas não só pela aparência que têm, mas pelo que a experiência com elas nos podem acrescentar ao que somos.

Nesta parte do estudo, ao discorrermos, também, a respeito das interações na prática docente no ensino de música, é pertinente abordar questões relativas às experiências estéticas e sensíveis a essa prática. Com essa finalidade, o fazemos apoiados em Vigotsky (2001), Camargo e Bulgacov (2008), Schindwein (2015), entre outros. Vigotsky (2001) afirma que na interação com a arte produzimos de forma sensível outros modos de compreender a realidade social e de nos relacionarmos com os outros e reitera o importante papel dos mediadores nas experiências estéticas. Camargo e Bulgacov (2008) registram que a estética relaciona-se à expressão, à flexibilidade, à sutileza e à diversidade de formas e de vivências.

Entendem que a estética no cotidiano da escola diz respeito às múltiplas possibilidades e expressões.

Em Schlindwein (2015), acessamos à compreensão de que a educação, pautada na arte, favorece o desenvolvimento do pensamento artístico e estético, manifestando-se na atribuição de sentidos às experiências vividas. Nas reflexões da autora uma experiência para desencadear experiências estéticas provoca estranhamento e a ressignificação da realidade e do conhecimento. Diante de um objeto estético, portanto, somos estimulados pelo espírito da arte a reagir não apenas como contempladores passivos, mas como criadores ativos, que expressam estranhamentos despertados pela reação estética oriunda da interação com o objeto artístico.

Nessa liberdade proporcionada pelo conhecimento de si mesmo, podemos permitir à nossa natureza afetiva o fluir da imaginação criativa, poética, produzindo e provocando produções pelas experiências vivenciadas por outros a nossas expressões sensíveis.

Marin (2006, p. 279) refere-se à estética dizendo que esta “[...] deriva de *aisthesis* que significa sentir, sendo a raiz grega *aisth* sentir com os sentidos”. Equivale dizer que neste mundo sensorial transcendemos ao olhar imediatista e superficial para uma visão das coisas considerando-as para além do que aparentam, buscando outras dimensões do ser. Para além de suas essências, percebendo-as como verdadeiramente são.

Na perspectiva de perceber a essência das coisas é preciso recorrer à sensibilidade estética que, na compreensão de Duarte Júnior (1988, p. 75; 91), nos permite reconhecer que “[...] Os caminhos da razão são traçados pelo compasso das emoções [...]. Na experiência estética retornamos àquela percepção anterior, à percepção condicionada pela discursividade da linguagem; retornamos à mágica visão do mundo”.

A sensibilidade estética, nesta concepção, é manifestada por meio da experiência perceptiva como uma necessidade de todos, seja do artista criador, seja de todos aqueles que, libertos em sua imaginação contida, estão abertos a novas percepções e a novas visões de mundo. O entendimento mais visível em nosso estudo é que as experiências estéticas e sensíveis reverberam nos modos como professores e estudantes se encontram com a música, estimulando sensorial, intelectual e emocionalmente suas faculdades de sentir, de criar e de interpretar a realidade social na qual a atividade musical está inserida. A valorização de experiências estéticas e sensíveis na prática docente é importante em uma perspectiva de formação que não se limita à transmissão de conhecimentos, que, ao contrário, tenha como finalidade a formação humana.



CAPÍTULO II

O RESVALOSO CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO SOB A AFINAÇÃO DA PESQUISA NARRATIVA

CAPÍTULO II

O RESVALOSO CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO SOB A AFINAÇÃO DA PESQUISA NARRATIVA

Neste capítulo descrevemos o desenvolvimento metodológico do estudo com o propósito de informar a respeito do tipo de pesquisa, dos dispositivos de produção e de análises de dados, bem como descrevemos o contexto empírico e os colaboradores da investigação.

2.1 Pesquisa narrativa: o que se recorda para contar?

A pesquisa narrativa tem se firmado no contexto das pesquisas em educação como um tipo de investigação autobiográfica que favorece o autoconhecimento e a reflexão sobre as experiências vividas, projetando-se como pesquisa-formação, pois na medida em que narra sua história de vida o narrador revisita as experiências narradas. Clandinin e Connelly (2011, p. 27) reconhecem o potencial das narrativas nos processos investigativos e registram que nossas vidas constituem quebra-cabeças de pequenas narrativas marcadas em momentos históricos de tempo e espaço. Enfatizam que “[...] as pessoas vivem histórias e, no contar, reafirmam [...] as histórias vividas e contadas, educam a nós mesmos e aos outros”. No ato de contar e recontar suas histórias de vida o narrador tem a oportunidade de refletir sobre seus percursos e de projetar mudanças que considerar pertinentes e necessárias.

Em razão dessas características dizemos que as narrativas se revestem de significado e de importância por permitirem ao narrador a compreensão de experiências de vida. Segundo Weller e Zardo (2013), tem sido crescente o número de pesquisas narrativas no campo sociológico, o que demonstra uma busca de compreensão das relações que o indivíduo constrói em sua trajetória, no relato de suas experiências. A pesquisa narrativa parte das histórias que são contadas. Os narradores dessas histórias são pessoas, pessoas que têm histórias para contar, que vivem histórias individuais e coletivas e, principalmente, pessoas que contam umas às outras suas histórias de vida, compartilhando experiências e conhecimentos. Contar essas histórias é uma forma de perpetuar vivências e experiências.

Benjamin (2010) defende que as histórias precisam ser contadas e recontadas para que sejam preservadas, pois na falta de um narrador essas histórias tendem a se perder, porque não há como preservá-las, nem mantê-las vivas. Conforme o autor, a experiência mostra que a arte de narrar está em extinção, que não tem sido fácil encontrar pessoas que trazem em si a arte

de contar histórias, o que se vê na realidade são pessoas constrangidas e embaraçadas ante a possibilidade de vir a expor suas narrativas a outros. As experiências compartilhadas por meio das narrativas, ainda que extraordinárias, são narradas com exatidão, evitando explicações e detalhes de contexto psicológico. Ao leitor da narrativa é dada a liberdade de interpretá-las como quiser.

Novamente, evocamos Benjamin (2010, p. 201), que além de se posicionar sobre a importância das narrativas, analisa a figura do narrador, considerando-o um mestre e um sábio, cuja arte está em repassar aos outros aquilo que sabe por ouvir dizer. Seu dom é poder contar sua vida. O narrador, em sua concepção, “[...] retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”. A fonte de inspiração do narrador é sua própria experiência, revisitada a partir da narrativa, afetando-o e afetando, também, aqueles que ouvem ou leem as experiências narradas.

Ratificamos que a opção pela pesquisa narrativa é, também, por reconhecermos que as experiências compartilhadas por pessoas são ricas de significados subjetivos, permitindo-nos perceber nuances ocultas e aspectos de vida próximos da realidade para a qual buscamos compreensão e respostas. A pesquisa narrativa faculta ao narrador compreender o homem em suas histórias vividas e contadas, uma vez que “[...] é um processo dinâmico de viver e contar histórias; reviver e contá-las novamente, não somente aquelas cujos participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 18).

O pesquisador exerce um importante papel na pesquisa narrativa, não somente em razão de sua participação interpretativa, traduzindo-a, sobretudo porque, a partir dela viu produzindo um novo texto, revelando-se alguém que suscita a narrativa, criando condições para que muitas histórias sejam contadas. É bom lembrar que pesquisador e pesquisado têm suas próprias experiências e histórias de vida que se entrelaçam, dando origem a novas narrativas. Podemos afirmar que a pesquisa narrativa é uma forma de entender a experiência em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Essa modalidade de pesquisa que se firma e se edifica a partir das histórias singulares dos colaboradores do estudo, permitiu que conhecesse nos professores dos Cursos de Instrumento Musical do IFPI e de Música (Florianópolis e Paulistana) (Campus Teresina Central) e sobre o lugar da afetividade em suas práticas. Dentre outros, estes são aspectos que assinalam as narrativas como importantes dispositivos para compreensão e para reflexão sobre a ação dos professores, pois ao narrarem a respeito das experiências de suas práticas docentes,

revelam como constroem essas práticas e como lidam com a afetividade cotidianamente. No contexto deste estudo precisamos esclarecer sobre as dimensões individuais e coletivas das histórias narradas e sobre a historicidade dos narradores e de suas histórias de vida para a pesquisa em educação.

Desse modo, temos que a narratividade sobre a vida das pessoas são historicamente demarcadas, acontecem em um contexto social e em um tempo histórico. Por isso, as narrativas articulam presente, passado e futuro. Como narradores somos sujeitos singulares e ao, mesmo tempo, somos plurais, tendo em vista que além de uma identidade individual, temos uma identidade coletiva, que é mutável. No entendimento de Larrosa (2004, p. 20), o que somos “[...] é a elaboração narrativa (particular, contingente, aberta, interminável) da história de nossas vidas, [...]. Esta interpretação tem o seu lugar em um constante movimento, em que nossa história se põe em relação significativa com outras histórias”. As narrativas, portanto, dizem do que somos em um determinado tempo e mostram que nossas histórias se cruzam com outras histórias.

2.2 Dispositivos de produção de narrativas

O processo de pesquisa necessita de um bom planejamento para delinear a trajetória de produção e de análise dos dados. Esse planejamento precisa levar em conta a natureza do objeto de estudo de modo que as decisões do pesquisador sejam coerentes com os objetivos da investigação. Considerando que optamos pela pesquisa narrativa, selecionamos como dispositivos de produção de dados a entrevista narrativa e o memorial autobiográfico.

2.2.1 Entrevista narrativa: vidas que se cruzam

A entrevista narrativa é um importante dispositivo de produção de dados na pesquisa narrativa, considerando que contribui para a compreensão das estruturas processuais dos cursos de vida das pessoas participantes da investigação. Trata-se de um tipo de entrevista não estruturada, visando à profundidade de aspectos específicos das histórias de vida dos sujeitos. Sua importância se dá pela contribuição que oferece para o esclarecimento das estruturas dos percursos de vida dos participantes da pesquisa. Cabe dizer, então, que a entrevista narrativa implica a ação de reviver a experiência e o ato de expressar, na fala, o que se passa em novo interior, configura, portanto, uma experiência impactante para o sujeito, pelo fato de permitir

acessar, de forma natural, a estruturas particulares subjetivas (JOVCHELOVICH; BAUER, 2010).

Com o emprego da entrevista narrativa podemos obter informações concernentes a diferentes fatos da vida do narrador, podemos conhecer suas experiências. Esse tipo de entrevista está associado às seguintes características humanas: gostar de contar fatos, de narrar algo, de falar de si. Contando, narrando ou falando de nossas histórias de vida, relembramos nossas experiências, nossas práticas, organizamos nosso repertório de memórias, colocamos (ou não) os fatos em ordem cronológica e aprendemos com as lembranças que afloram durante essa processualidade narrativa.

A utilização da entrevista narrativa como dispositivo de pesquisa neste estudo, aconteceu pelo fato de crermos que encoraja e estimula colaboradores, professores que colaboram com investigação narrativa, a escreverem sobre suas experiências de vida, a contarem sobre a afetividade em suas práticas docentes, possibilitando, assim, a reconstrução dos acontecimentos sociais ligados as suas vivências, a partir de suas perspectivas.

A organização de uma entrevista narrativa, por não ser estruturada, demanda tempo e cuidado para que não se afaste dos objetivos da pesquisa. Precisamos compreender antecipadamente o objeto da entrevista, para evitar falhas e lacunas. Para tanto, necessitamos planejar cuidadosamente a entrevista a fim de conseguir a formulação convincente de sua questão central, destinada a provocar uma narração autossustentável (GASKELL; BAUER, 2010).

No processo de organização da entrevista narrativa, segundo Schütze (2011), é necessário o cumprimento de alguns passos ou etapas. Ou seja, as entrevistas têm seu início com uma pergunta narrativa de cunho autobiográfico com o propósito de envolver todo o itinerário de vida do entrevistado, de acordo com o tema de estudo. Nessa primeira etapa do processo narrativo, não deve haver interrupção da verbalização. O acréscimo de uma nova indagação só poderá ser feita após a indicação de uma coda narrativa.

Na segunda etapa da entrevista narrativa, o propósito é explorar o potencial narrativo de temas transversais para compreendermos os fragmentos narrativos que foram mencionados, ocasionalmente, na primeira etapa da entrevista. Durante essa etapa o pesquisador pode fazer algumas intervenções, visando encorajar o colaborador na complementação das informações. Schütze (2011, p. 2012) apresenta algumas sugestões de expressões que podem ser usadas, tais como: “Sim, e, então, não consegui acompanhar o restante. Será que poderia a partir desse ponto, contar mais uma vez?”. No encerramento da entrevista, comporta acrescentar alguns questionamentos aos entrevistados, visando respostas

argumentativas (“por que?”). O objetivo é incentivar o colaborador a complementar a narrativa sobre aspectos de sua trajetória.

Como mencionando anteriormente, a entrevista narrativa é um dispositivo de pesquisa, cuja forma se efetiva por meio de uma entrevista não estruturada, em que o pesquisador estimula o narrador a narrar uma experiência, uma história sobre algum fato importante de sua vida pessoal/profissional. Nesta pesquisa a entrevista narrativa processou-se com base em um primeiro momento de preparação para entrevista com a contextualização do objeto de estudo e para formulação das questões exmanentes (refletem as intenções do pesquisador).

No segundo momento apresentamos a questão geradora, solicitando permissão para gravar a entrevista. O terceiro momento é o da narração central focalizando uma questão geradora. Momento sem interrupção de nossa parte. Nesta etapa esperamos que o narrador desse sinais de término de sua narrativa. O terceiro momento foi orientado por questões que visavam informar sobre o objeto de estudo (Que aconteceu, então? Por quê?), partindo das perguntas exmanentes para as imanentes (aspectos que surgem a partir da narrativa do colaborador). O quarto momento ocupou-se da conclusão da entrevista narrativa, segundo recomendação de Schütze (2011), a gravação foi concluída, mas permanecemos conversando sobre o tema da pesquisa, pois surgiu a necessidade de apresentarmos mais algumas perguntas, que foram registradas por meio de anotações.

A entrevista narrativa, no âmbito deste estudo, tem como objetivo descrever como se desenvolvem as interações entre professores e estudantes do curso de música do IFPI, com ênfase nas manifestações afetivas. Para a apresentação da questão geradora entendemos a necessidade de contextualização da pergunta. Com esse propósito, a questão geradora encontra-se formulada do seguinte modo:

Questão geradora da entrevista narrativa

A prática docente é a atividade que o professor desenvolve na sala de aula, interagindo com os estudantes e com o conhecimento. A afetividade, como dimensão humana, está sempre presente nas interações entre as pessoas, afetando de maneira positiva ou negativa as relações que estabelecem. Considerando o desenvolvimento de sua prática docente, gostaríamos que nos respondesse a seguinte questão: Como se desenvolvem as interações entre professores, estudantes e a música no curso Técnico em Instrumento Musical do IFPI?

Compreendemos que os caminhos da pesquisa podem ser revistos durante o processo de investigação. Isso significa que dado planejamento de pesquisa comporta ser revisto para atendimento às demandas da investigação científica, bem como para atendimento às orientações e recomendações da banca de qualificação. Na pesquisa narrativa nos interessa o ponto de vista dos sujeitos envolvidos e, por esse motivo, se houvesse necessidade, poderíamos rever os eixos temáticos das narrativas dos colaboradores no sentido de melhor e mais “confortavelmente” narrativar suas experiências na prática docente, particularmente em relação a afetividade enquanto um de seus representativos componentes.

2.2.2 Memorial autobiográfico: narrativa de si

O memorial é um tipo de documento autobiográfico que comporta uma escrita pessoal, a escrita em si, possibilitando ao narrador constante revisitação de seus percursos na profissão docente e em suas práticas. Segundo Brito (2010, p. 56), inserir os professores na escrita de memoriais sobre suas histórias de vida profissional “[...] é colocar em realce a autoria docente e a importância das escritas dos professores para a preservação de arquivos pessoais e de arquivos escolares [...]”. Escrever um memorial sobre a prática docente representa uma oportunidade de preservar as memórias dessa prática, objeto que em muitas ocasiões parece invisível na vida do professor.

Para a produção dos dados nessa pesquisa utilizaremos também o memorial autobiográfico, objetivando conhecer a concepção de professores de música do IFPI sobre a afetividade na prática docente e para identificar a abertura de professores de música do IFPI, Campus Teresina Central, Florianópolis e Paulistana para reconhecer a afetividade na prática docente. O memorial é um gênero narrativo que evidencia vínculos no tempo e espaço na vida das pessoas e na sua maneira de narrar as experiências vividas.

Encontramos referências a dois tipos de memoriais: o acadêmico e o de pesquisa. O memorial acadêmico autobiográfico é aquele em que o autor faz uma avaliação de si mesmo, elaborando reflexões críticas sobre sua jornada profissional e intelectual, como exigência institucional, geralmente para efeito de progressão funcional. Essa narrativa tem como foco tornar claras vivências significativas para sua formação e situar como posicionará seus projetos no processo de inserção acadêmica e de crescimento profissional (PASSEGGI; SOUSA, 2008).

Essa autora, ao referir-se à pesquisa educacional, acrescenta que memoriais são valiosas fontes de narrativas, que podem ser escritos por investigadores, professores e

dirigentes. Os conteúdos dos memoriais podem conter testemunhos vivos sobre diferentes experiências de vida pessoal e profissional. Narrar, escrever, uma narrativa envolve um processo de reflexão sobre aquilo que se fez, envolve uma tomada de consciência sobre si e sobre as experiências desenvolvidas.

O memorial resulta em uma tentativa de objetivação da escrita subjetiva ou, dizendo melhor, uma subjetivação do discurso objetivo. Escrevemos para dizer quem somos, o que fazemos e o que pensamos. Esse tipo de escrita exige o esforço da rememoração. Exige a evocação das lembranças, mas nem sempre lembramos de tudo. Em outras situações essa escrita pode ser seletiva, ou seja, podemos escrever seletivamente, definindo o que queremos e o que não desejamos narrar (PASSEGGI; SOUSA, 2008).

É da natureza humana assumir contar o que viveu e o que guardou na lembrança: fatos importantes relativos a sua vida, utilizando para registros variados instrumentos de recordação (como rituais, músicas, danças, formas gráficas em muros e cavernas, ou seja, escritos). Os registros mencionados, como sabemos, foram largamente empregados pelos povos, ao longo dos séculos, como simbolismos para perpetuação de suas memórias, que, ao serem revividas de tempos em tempos, recebiam novas significações e atribuições de valores por outras gerações (SILVA; SIRGADO; TAVIRA, 2012).

Com relação aos usos do memorial Brito (2010), afirma que sua utilização na pesquisa narrativa possibilita um relato amplo, implicando em descrição, análise, interpretação das memórias selecionadas, dos conhecimentos produzidos e das aprendizagens auferidas. Por isso mesmo, reconhecemos que se trata de um documento autobiográfico que explicita sentimentos, emoções intensas e recordações inscritas na memória, causando fortes impactos nos sujeitos como, a rigor, os dados analisados revelam.

Os memoriais trazem à tona experiências vividas no presente e no passado, retratam uma dimensão da vida imersa em um passado que não volta mais. Ao escrever o texto memorialístico, o autor revive as lembranças guardadas na memória, dando significações aos fatos ocorridos conforme sua interpretação. Escrevendo sobre si, os professores colaboradores têm oportunidade de trazer à tona lembranças e experiências da prática docente, rememorando aspectos importantes e significativos de suas trajetórias profissionais. A escrita do memorial neste estudo, conforme os objetivos da pesquisa, foi orientada pelos seguintes eixos temáticos:

Eixo temático 01: Perfil autobiográfico: Deve conter informações sobre o perfil biográfico dos colaboradores. Escrever sobre os processos formativos e sobre a

trajetória na profissão docente informando tempo de serviço e outras informações que considerar relevantes.

Eixo temático 02: Experiências estéticas e sensíveis vividas por professores e alunos no curso de música: Descrever a prática docente no curso técnico de Instrumento musical (e de música) e narrar sobre o que pensam a respeito da afetividade como um componente da prática docente.

Eixo temático 03 Afetividade como fator potencializador da prática docente no curso Técnico em Instrumento Musical do IFPI: Narrar sobre como percebem a afetividade em sua prática docente, explicitando a abertura de professores de música do IFPI, Campus Teresina Central, Florianópolis e Paulistana para reconhecer a afetividade na prática docente.

Para a proposição da escrita dos memoriais consideramos necessário informar aos colaboradores as características desse gênero narrativo, explicando tratar-se de uma escrita pessoal, que pode apresentar relatos das histórias de vida pessoal e profissional. É um documento autoral com o objetivo de produção de narrativas sobre as práticas docentes e a afetividade, mas que pode conter outras informações que o narrador considerar pertinentes. Nessa perspectiva, entendemos necessária, também, uma negociação sobre os prazos de entrega do memorial a fim de assegurar o andamento da pesquisa.

2.3 Análise de conteúdo das narrativas

Para descrição, interpretação e análise das narrativas optamos pela análise de conteúdo, conforme orientações de Bertaux (2010). A análise de conteúdo das narrativas, na acepção desse autor, parte da ideia que uma narrativa tem características próprias por contar uma história verdadeira, que vem à tona dentro do contexto improvisado de uma relação dialógica com o pesquisador. Na relação dialógica os relatos significativos adquirem *status* de indícios, que são explicitados por meio de procedimentos analíticos (BERTAUX, 2010).

Com a análise de conteúdo, conforme sugere o autor, percebemos três realidades externas vividas pelo narrador, expressas em suas narrativas. Trata-se da realidade histórico-empírica, da realidade psíquica e semântica e da realidade discursiva. A primeira é denominada pelo autor de percurso biográfico, por meio desse percurso foi possível conhecermos as histórias de formação e das práticas dos narradores que participaram da pesquisa.

A realidade psíquica e semântica revela o que o sujeito sabe e pensa do seu percurso biográfico, envolve a reflexão sobre os acontecimentos narrados. E, por último, a realidade discursiva, produzida na relação dialógica que envolve pesquisador e colaboradores, é o resultado do que o narrador quis dizer do que sabe e do que pensa do seu percurso. Considerando as realidades vividas pelos narradores e seguindo as orientações de Bertaux (2010), o processo de análise de conteúdo das narrativas foi desenvolvido de acordo com o que ilustra o Quadro 01:

Quadro 01: Fases da Análise de conteúdo das narrativas

Fases da Análise	Descrição das fases
Fase exploratória	Leitura para exploração do conteúdo das narrativas, com o objetivo de detectar evidências.
Fase analítica	Leitura das narrativas para classificação, conforme os significados explicitados pelos narradores.
Fase de síntese	Definição dos eixos temáticos, observando a unidade entre empiria e conhecimento científico.

Fonte: Bertaux (2010)

2.4 Contexto empírico da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí/IFPI, *campus* Teresina Central, Paulistana e Floriano. O IFPI tem vinte *campi* distribuídos por 18 municípios do Piauí, ofertando cursos nos níveis básico e superior de ensino. O *Campus* Teresina Central, ainda hoje reconhecido pelos nomes de configurações históricas anteriores como Escola Técnica e CEFET, é o mais antigo e o maior em quantitativo de servidores, estudantes e cursos ofertados. Sua origem data de 1909, quando ocorreu a criação das Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos Estados brasileiros, a partir do Decreto nº 7. 566, de 23 de setembro de 1909, que instituiu a implantação das Escolas de Aprendizes Artífices, cujo objetivo era oferecer formação técnica e intelectual aos desfavorecidos da sorte (termo empregado no documento que consultamos).

Em seus mais de cem anos de atuação na educação profissional, essa instituição assumiu diferentes configurações, sendo a última ocorrida no ano de 2008 a partir Lei 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, entre outras providências. Os institutos são instituições pluricurriculares e multicampi que ofertam cursos nas diferentes modalidades de educação básica, superior e educação profissional e tecnológica, inclusive com oferta de educação de jovens e adultos integrados ao técnico de nível médio, bem como oferecem cursos de licenciatura, bacharelado e cursos *lato e stricto sensu*.

O *campus* Teresina Central conta atualmente com 17 (dezessete) cursos técnicos, 7 (sete) cursos superiores de tecnologia, 4 (quatro) licenciaturas, 1 (um) bacharelado e 2 (dois) mestrados, com ofertas regulares, incluindo, ainda, cursos de formação continuada e especializações. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio são ofertados sob as formas integrado ao ensino médio e concomitante/subsequente ao ensino médio.

No ano de 1994, a então Escola Técnica Federal ganha sua primeira unidade descentralizada de Ensino, a Unidade de Ensino Descentralizada/UNED Floriano, hoje Campus Floriano. O campus tem vinte e cinco anos de funcionamento e oferta atualmente oito cursos técnicos tanto na forma integrada ao ensino médio, quanto concomitante/subsequente a esse, oferta duas licenciaturas, um curso superior de tecnologia e um mestrado profissional.

O campus Paulistana foi criado no ano de 2010. Atualmente oferta 5 (cinco) cursos técnicos; 2 (dois) bacharelados; 1 (uma) licenciatura e diversos cursos de extensão, a exemplo da formação inicial e continuada, cuja oferta ocorre por demanda. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, também, são ofertados sob os formatos integrado ao ensino médio e concomitante/subsequente ao ensino médio.

2.4.1 Curso Técnico em Instrumento Musical

O Curso Técnico em Instrumento Musical do IFPI, Campus Teresina Central foi criado em 2008, nas modalidades apresentadas no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, considerando os eixos Tecnológico, Produção Cultural e Design. O curso visa formar profissionais para suprir a carência do mercado na área musical, bem como para atender às demandas da Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. A Lei 11.769/2008 prevê a qualificação adequada do músico para o exercício consciente da profissão sobre bases mais sólidas de conhecimentos teóricos e práticos, para melhor desempenho das atividades musicais.

A formação de profissionais aliados à tecnologia objetiva fixar e lançar, no mercado de trabalho, músicos capacitados para atendimento com qualidade à demanda do mercado,

uma vez que é inadmissível dissociar o artístico da técnica, o artístico dos meios tecnológicos e a arte da tecnologia. O curso tem como objetivo oferecer aos estudantes preparação básica para o trabalho e para o exercício da cidadania, pressupondo a necessidade de continuar aprendendo, de modo a serem capazes de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

Objetiva, desse modo, formar profissionais competentes, dotados de conhecimentos técnicos, eticamente responsáveis e comprometidos com o bem estar da coletividade, fazendo uso de habilidades e de atitudes compatíveis com a área da música, em uma das seguintes linhas de formação: violão, flauta doce, trompete e teclado. Atualmente, o período letivo 2019.2, o curso conta com o total de 66 (sessenta e seis) estudantes matriculados, distribuídos nos cursos ofertados da seguinte forma: 40 (quarenta) estudantes matriculados no curso de violão, 16 (dezesesseis) no curso de teclado, 2 (dois) no curso de clarinete, 4 (quatro) no curso de trompete e 4 (quatro) em saxofone. Os cursos de trombone e flauta doce não foram ofertados no mencionado semestre.

O Curso Técnico em Instrumento Musical do IFPI funciona nas formas concomitante (destinada a egressos do ensino médio) e subsequente para estudantes que se encontram cursando o ensino médio. O curso tem duração de dois anos, sendo ministrado em quatro módulos/semestres, correspondendo a 300 (trezentas) horas semestrais, perfazendo uma carga horária total 1.200 mil e duzentas horas.

A definição da oferta de cursos depende da formação e da habilidade do professor de música lotado nos *campis*. No caso do campus Floriano, por exemplo, os cursos de instrumentos musicais oferecidos, geralmente, são da família dos metais, especificamente os aerofones, popularmente conhecidos como instrumentos de sopros. Em Paulistana, além do ensino de canto coral, ocorre a oferta de cursos que privilegiam os instrumentos de teclado.

2.5 Perfil biográfico dos colaboradores da pesquisa

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI conta com expressivo número de professores, distribuídos na Educação Profissional e Tecnológica, nos diferentes níveis de ensino e modalidades. Diante da realidade do quadro de servidores, foram selecionados cinco professores para participação como colaboradores na investigação. Os colaboradores da pesquisa foram selecionados à luz dos seguintes critérios: ser professor efetivo do Curso Técnico em Instrumento Musical do IFPI, ter mais de cinco anos de atuação e estar em efetivo exercício da prática docente.

Para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa solicitamos a cada colaborador que relacionasse nomes de músicos de sua preferência e destacasse, dentre estes, por qual tinha maior apreço. A partir da listagem feita, definimos os seguintes codinomes, que constam da descrição do perfil biográfico e da análise de conteúdo das narrativas: Miles, Herman, Bach, Frost e Lemuel.

2.5.1 Perfil biográfico do colaborador Herman

[...] tenho 33 anos de idade, sou natural de Miguel Alves/PI, [...] cidade localizada a 112 km de Teresina. [...] Meus pais também são naturais desta cidade, [...] tiveram dois filhos, sendo eu o mais novo. [...] Cresci em um ambiente musical, [...] meu pai tinha uma banda de música que tocava nos bailes e eu sempre assistia aos ensaios, [...] quando se preparavam para tocar. [...] Ficava fascinado com os sons daquelas músicas e não me cansava de ver o baterista executar com agilidade e precisão [...] os movimentos rápidos e dinâmicos das músicas. [...]. [...] Em 2005, chegando à cidade de Teresina, tive a certeza do que realmente queria [...] como profissão, a música. [...] No segundo ano do ensino médio, tive a oportunidade de conhecer a Banda de Música do CEFET/PI, (Centro Federal de Educação Tecnológica), [...] hoje atual IFPI. [...] Iniciei meus estudos no curso Técnico em Música do CEFET/PI, entrando de vez no caminho da profissionalização musical. [...] Logo após o término do curso técnico em música do IFPI, [...] fui aprovado para o curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música, na Universidade Federal do Piauí/UFPI. [...] Adentrando ao curso superior, acreditava que o curso seria uma extensão do que tinha estudado no IFPI, [...], no entanto, percebi que os desafios eram distintos daqueles encontrado no curso técnico (Herman/Memorial autobiográfico).

A narrativa do colaborador Herman reúne dados informativos sobre seu perfil pessoal e profissional possibilitando conhecer a respeito de sua história familiar, de seu encontro com a música e sobre sua formação e atuação profissional. A respeito de sua história de vida pessoal percebemos que seu relacionamento com a música decorre do fato de ter crescido “[...] em um ambiente musical”, sob a influência de seu pai, que profissionalmente exercia atividade musical.

Em sua narrativa deixa transparecer o fascínio exercido pela música em sua vida. Como arte sonora e elemento estético e afetivo, a música é capaz de causar esse efeito na vida das pessoas. É uma arte que encontra grande aceitação em todos os meios, sendo difícil encontrar alguém que não aprecie sua sonoridade e estilos musicais. Apesar da ampla aceitação da música, Camargo (2007) alerta os professores a respeito da necessidade de elaborarem os planejamentos de suas aulas a partir de um diagnóstico junto aos alunos, para saber de suas necessidades, de seus interesses e sobre o que realmente desejam aprender em relação às modalidades musicais.

No que se refere à formação, o colaborador faz referências à formação pré-profissional (curso técnico) e à formação profissional no Curso de Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em música. É possível perceber que suas expectativas em relação ao curso superior foram frustradas, pois esperava que proporcionasse um aprofundamento do que havia estudado no curso técnico. Esse fato que não atentou para o objetivo do Curso de Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em música, que seria especificamente formar professores de música. O colaborador Herman reconhece que a formação profissional o envolveu uma tomada de consciência sobre si e sobre ser professor, contribuindo com sua identificação com a docência. A esse respeito sua narrativa informa:

[...]. As primeiras disciplinas do curso eram equivalentes para todos os cursos, disciplinas estas que desenvolviam características polivalentes das Artes. [...] Disciplinas que me fizeram perceber a complexidade das habilidades artísticas [...] e a responsabilidade na reprodução como professor. [...] Aprendi a percorrer o caminho da docência e identificar-me com esta área complexa e desafiadora. [...] No segundo semestre do curso superior [...] iniciei a carreira como professor de música. [...] Devido às necessidades financeiras, [...] assumi uma turma de música, através do projeto [...] Mais Educação, a partir de então nunca mais deixei a sala de aula. [...] Completo no corrente ano, dez anos como professor de música, atuando em escolas particulares, [...] públicas, especializadas e em projetos (Herman/Memorial Autobiográfico).

Segundo a narrativa do professor Herman, a formação profissional possibilitou compreender as peculiaridades das artes, “[...] a complexidade das habilidades artísticas [...] e a responsabilidade na reprodução como professor. [...] Aprendi a percorrer o caminho da docência e identificar-me com esta área complexa e desafiadora”. A narrativa do colaborador mostra que ao perceber os desafios da sala de aula compreendeu que ser professor exige uma formação adequada. A respeito dessa formação, Freire (2002, p. 12) afirma que uma formação adequada requer do professor muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas. Antes de tudo, essa formação precisa ter como base que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”.

A partir da narrativa de Herman, identificamos que sua iniciação à docência ocorreu quando ainda estava na universidade em processo de formação. Sobre o início na profissão docente afirma: “No segundo semestre do curso superior [...] iniciei a carreira como professor de música”. O que podemos inferir a partir dos relatos do colaborador? Podemos destacar dois aspectos. O primeiro que realça que no processo de formação inicial pode ocorrer a identificação com a futura profissão. O segundo diz respeito às diferentes oportunidades de vivências da realidade do ensino-aprendizagem durante essa formação, como aconteceu com

o colaborador. Como iniciante na carreira docente, o professor Herman teve oportunidade de conhecer a realidade da escola e da sala de aula, vivenciando diferentes experiências docentes que possibilitaram sua identificação com a profissão professor, o que resultou em sua permanência no magistério. Na escrita de seu memorial o colaborador descreveu os caminhos percorridos na profissão docente refletindo sobre as experiências que tem vivenciado, segundo enfatizou:

[...] Minha passagem pelo curso Técnico em Instrumento Musical do Instituto Federal do Piauí/ IFPI, [...] como professor, foi apenas de um semestre (seis meses), saindo dessa unidade para assumir a vaga de professor de música do Instituto Federal do Maranhão/ IFMA, Campus Coelho Neto. [...] Durante esta passagem como professor no IFPI, [...] desfrutei o prazer de ministrar as disciplinas de Harmonias I, II e III, [...] Percepção II e III, e Prática em Conjunto, [...], disciplinas absolutamente cobertas por conhecimentos técnicos necessários para a sua condução. (Herman/Perfil Autobiográfico).

O professor Herman relata sobre contextos de sua prática que foram significativos na construção de seu perfil profissional e que mostram suas experiências na profissão docente. O colaborador ao narrar a respeito das histórias que vive e viveu no desenvolvimento de sua prática docente, selecionou experiências que ficaram guardadas em sua memória e que, certamente, valeram a pena na constituição de sua identidade. Recordar essas experiências oportuniza uma reflexão sobre as histórias tecidas em seus percursos, assim como favorece pensar a docência como profissão complexa e dinâmica, historicamente construída.

Franco (2012, p. 160), falando sobre essa atividade, diz tratar-se de “[...] uma prática relacional, mediada por múltiplas determinações”. Com isso, concluímos que não se trata de uma atividade fria e estática, mas que é construída histórica e socialmente. Com isso, estamos dizendo que essa prática tem sido reconfigurada ao longo do tempo, de acordo com as mudanças ocorridas nos paradigmas educacionais. Nesse contexto, dizemos que a narrativa do colaborador encontra-se permeada pela reflexão sobre suas atividades, sobre suas ações na sala de aula. É importante destacar que a narrativa analisada o conduziu a revisitar, paulatinamente, suas teorias, suas experiências e suas atitudes na interação com os estudantes.

2.5.2 Perfil autobiográfico do colaborador Lemuel

O colaborador Lemuel descreve os caminhos que o levaram à música, bem como discorre a respeito dos acontecimentos relativos a sua formação e prática docente, destacando:

[...] Nasci em Teresina, cidade que vivi por muitos anos de minha vida. [...] Morávamos na casa dos meus avós, eu, minha mãe e minhas duas irmãs. [...] A música sempre despertou meu interesse. [...] Gosto de relatar minha trajetória musical desde quando fui estudar em uma creche, ainda bem pequeno. [...] Meu avô observava que eu gostava muito de música e sempre que podia dava um jeito de me levar para assistir o coral da universidade onde ele era funcionário. [...]. Aos oito anos, tive uma experiência marcante, quando na missa, ouvi pela primeira vez um órgão de pedal. [...] Aos dez anos passei a ter aula de teclado com a moça que tocava o órgão na igreja e eu achei tão fácil que a apostila que era para um semestre, toquei em um mês. [...] Um ano depois eu já estava tocando na igreja e ali permaneci até ir embora do Piauí, em 2011. [...] Antes de ir para outro Estado, na rua que eu morava, sempre quando passava, ouvia um som muito bonito, todos os dias, no mesmo horário. [...] Um dia ao passar não havia som, apenas uma senhora [...] varrendo a porta. [...] Eu perguntei pelo som e a senhora explicou que era ela que tocava o piano e perguntou se eu queria vê-lo. [...] Ela passou a me ensinar a tocar e eu tinha aula uma vez por semana com ela, de graça. (Lemuel/Memorial Autobiográfico).

O colaborador Lemuel ao refletir sobre seu perfil profissional rememora sua história de vida pessoal, realçando a influência de sua família em seu interesse pela música. Esse interesse pela música, segundo sua narrativa, foi despertado ainda na infância, especialmente por seu avô que contribuiu para o fortalecimento de seu interesse pela arte musical. A narrativa do professor Lemuel mostra como aconteceu a consolidação de seu interesse pela música. Durante sua infância teve várias oportunidades de apreciar e de viver experiências de aprendizagens na área musical. A partir dessas experiências encontrou motivação para sua inserção profissional na música, tendo em vista que “[...] a motivação gera o pensamento” (TASSONI, 2008, p. 188), fato que levou o colaborador a exercer o seu poder de escolhas e a viver muitos encontros afetivos com a música.

As experiências narradas por Lemuel sobre como a música afetou sua vida, particularmente na infância, bem como sobre as experiências de aprendizagens que vivenciou servem de referência para imaginarmos que os estudantes chegam às instituições de ensino, não como folha em branco, mas como uma pessoa que possui conhecimentos, que como afirma Freire, (2002, p. 25) precisam ser valorizados, posto que “[...] não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, [...], se não se reconhece a importância dos conhecimentos de experiências feitos com que chegam à escola”.

As narrativas do colaborador Lemuel, como mencionado anteriormente, reforçam que é importante considerar os conhecimentos prévios dos estudantes para que se constituam ponto de partida para o conhecimento científico. O colaborador Lemuel na continuidade de seu relato menciona aspectos de sua formação inicial, do início de carreira e de experiências docentes que vivenciou, conforme ilustra a seguir:

[...] ingressei na licenciatura em 2006, depois de cursar história e está terminando letras/inglês. [...] Paralelo à universidade, meu contato com a música se expandiu quando comecei a dar aulas e a tocar. [...] Trabalho desde os 14 anos dando aula de música. Aos dezesseis anos comecei a dar aulas com carteira assinada em uma escola particular de Educação Infantil. [...] Saí dessa escola quando passei no PSIU, para o curso de música já citado. [...] Ainda cursando música, fiz o seletivo para professor da escola de música do Estado e fui dar aula de piano por lá. [...] Em 2011, fui morar em outro estado e comecei a cursar o bacharelado em piano com uma professora que me ensinou mais que música. [...] Ela me ensinou que ser professor é sacrifício, mas é também ter paixão por ensinar. Dar aula por gostar, mais que por dinheiro. [...] Sou grato a ela por me ensinar que ser professor é ter paciência e o aluno que quer aprender deve acreditar e confiar no seu professor. [...] Nesse Estado dei aulas de piano nos cursos de extensão, toquei piano em um restaurante [...]. Em 2015 entrei para o mestrado em Educação Musical e passei num concurso para professor de música na educação infantil e assim, [...] redescobri o prazer de dar aula de músicas para crianças novamente. [...] Ministrei aula em duas creches e entendi que as crianças, nas aulas de música, precisam de atenção, tolerância e, principalmente, afeto. (Lemuel/Memorial Autobiográfico).

A narrativa do colaborador descreve sua formação e suas experiências profissionais. Quanto à formação revela investimentos na formação inicial, segundo afirma: “[...] ingressei na licenciatura em 2006, depois de cursar história e está terminando letras-inglês”. Verificamos em seu relato que quando se inseriu no Curso de Música já havia vivenciado (e vivenciava) outras experiências formativas (graduações em História e Letras-Ingês). O que transparece em sua narrativa é que a música marcou decisivamente sua história de vida, encaminhando-o a investir na formação continuada na área (mestrado em Educação Musical) para uma carreira profissional toda dedicada a ela.

Sobre as experiências profissionais do colaborador da pesquisa identificamos que sua iniciação na carreira docente aconteceu precocemente (aos catorze anos), ministrando aulas de música. Seu relato expressa que suas experiências na docência foram diversificadas, tanto em relação às etapas da educação básica em que atuou, quanto em relação aos contextos de atuação, como por exemplo: cursos de extensão, creches, restaurantes, entre outras.

Mediante nosso olhar analítico sobre a narrativa do colaborador Lemuel acessamos o entendimento de que concebe o lado estético e sensível da música como algo que faz parte de sua vida cotidiana. Revela em sua narratividade seu sentimento compreensivo e “afetivo” de que a música é uma arte rica em diversidades e estilos, que agrada à maioria das pessoas, sendo difícil encontrar alguém que não a aprecie, que admire sua variedade, suas modalidades.

De acordo com o professor Lemuel, como explicitado em sua narrativa, “[...] ser professor é ter paciência e o aluno que quer aprender deve acreditar e confiar no seu professor”. Ou seja, ser professor vai além da mera transmissão de conhecimentos, implica envolvimento, interação e afetividade e como refere Vigotsky (1998), é pertinente lembrar que o homem não se resume ao intelecto e ao biológico. Sua vida, suas interações são construídas em uma realidade social concreta, afetando-o em sua totalidade (com o ser cognitivo, afetivo, político, por exemplo). Essa compreensão e afirmação do autor se confirma no sentimento compreensivo expresso por nosso professor colaborador ao encerrar sua narrativa com a reafirmação de que prática docente se afirma e tem sintonia com a afetividade e que a aprendizagem da criança se enriquece e se potencializa quando permeada por sentimentos/ações como atenção, tolerância e, principalmente, afeto advindos do professor.

2.5.3 Perfil biográfico do colaborador Bach

O colaborador Bach expressa em sua narrativa como se tornou professor de música e descreve experiências que impactaram sua vida pessoal e profissional, ao ponto de dedicar-se a ela por todos os seus dias.

[...] Tornei-me professor não por acaso: [...] filho de uma professora muito dedicada à família e à profissão, que vinha de origem humilde, mas com determinação suficiente para criar três filhos e obter grau de instrução que, até então, ninguém da família de minha mãe havia alcançado. [...] Tive a grata oportunidade de ter sido aluno de grandes professores – em sua maioria – ao longo de minha história como estudante. [...]. Esses estímulos, dentro e fora de casa, formataram meu interesse pela docência dentro do campo de atuação artística o qual venho me dedicando profissionalmente desde os meus 16 anos de idade, ocasião em que comecei a “tirar” meu sustento com a música. [...] Aos 17 anos, como professor estagiário na mesma escola pública em que minha mãe lecionou durante vários anos, [...] iniciei minha carreira docente remunerada, paralelamente à minha graduação, [...], lecionando a disciplina Arte para turmas de Ensino Fundamental II. [...] Daí por diante, nunca mais parei de lecionar, tendo a oportunidade de atuar nos mais diferentes níveis de ensino, o que fortaleceu, desde muito cedo as minhas decisões de progredir verticalmente na minha qualificação docente. [...] Até aqui, somam-se 19 anos de experiência docente profissional, [...] sendo que destes, nove anos são dedicados ao IFPI, [...] tendo lecionado em outras instituições locais e regionais, como na UFPI, UFPB e IFRN (Cursos Superiores), Escola de Música “Possidônio Queiroz” (à época, EMT – Escola de Música de Teresina) (Ensino Livre de Música), dentre outras (incluindo ensino em espaços “não formais” de música) (Bach/Memorial Autobiográfico).

O relato do colaborador Bach evidencia marcas de convivência com a família e com professores na produção de suas histórias de vida profissional. Realça o exemplo e a relação convivencial com a mãe como inspiração para seu ingresso na profissão docente. Segundo narra, foi com o estímulo de sua mãe que, inicialmente, se sentiu atraído para a profissão docente. Além dessa influência familiar, destaca “[...] Tive a grata oportunidade de ter sido aluno de grandes professores [...] ao longo de minha história como estudante. [...]. Esses estímulos, dentro e fora de casa, formataram meu interesse pela docência dentro do campo de atuação artística [...]”. Revelando que sua interação com professores foi marcante para consolidar seu interesse pelo magistério. Foi representativa para demarcar sua inserção e permanência na carreira docente.

A respeito da influência de professores sobre a vida de seus estudantes, Tassoni e Leite (2013) comentam que a qualidade da prática pedagógica, a mediação do professor e a forma como atua, explica sua postura diante das situações de ensino e aprendizagem. São aspectos que interferem na compreensão do estudante e na interação que este faz com os demais fatores que afetam seu conhecimento, que afetam sua vida. As ações do professor caracterizadas em sua atividade docente afetam, portanto, a aprendizagem dos estudantes e as interações que estes estabelecem com o conhecimento.

Por meio da narrativa do colaborador Bach, verificamos que suas experiências profissionais se iniciaram quando estava na adolescência, aos dezesseis anos de idade. Registra e coloca em realce a importância desses momentos para que percebesse sua identificação com a profissão professor. Atualmente contabiliza dezenove anos de experiências docentes, sendo que nove anos foram exercidos no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia/ IFPI, na área de música. Anteriormente a sua inserção no IFPI viveu experiências docentes em diferentes contextos (espaços formais e não formais) e em diferentes etapas da educação básica.

No contexto da formação profissional, o colaborador tem investido na formação profissional em sua área de atuação e, com esse objetivou, fez especialização, mestrado e doutoramento na área de musicologia. Seu pensamento, seu comportamento e ações profissionais convergem para os dizeres de Franco (2012) que entende a prática docente como uma ação relacional, anteparada e mesclada por uma série de mediações, dentre elas o compromisso com sua reconfiguração formativa, isto é, com a formação continuada. No geral, o colaborador Bach em sua narratividade deixa claro seu reforço de que não se tornou professor por acaso...

2.5.4 Perfil biográfico do colaborador Frost

O colaborador Frost compartilhou sua história de vida registrando diferentes experiências de vida pessoal e profissional, rememora a vida familiar, fala de sonhos, da atividade e da formação profissional, conforme nos informa sua narrativa.

[...] Nasci em Teresina no ano de 1974 e aqui vivi por toda minha vida. [...] Sou o filho mais velho entre quatro irmãos e sempre procurei ajudar minha mãe, que batalhou sozinha para criar os quatro filhos. [...] Toda minha educação escolar foi em escola pública, concluindo a educação básica na Escola Técnica Federal do Piauí/ETFPI. [...] Lá fiz os cursos Técnico em Eletrônica e Contabilidade. [...] Sempre admirei a arte musical e alimentava o sonho de um dia vir, a saber, tocar um instrumento. E foi lá na ETFPI, olhando um ensaio da Banda de Música da escola que um professor me fez o convite para participar do grupo. [...] Aceitei na mesma hora, com muita alegria. Teria que começar os estudos do zero, não conhecia nada de música, mas me empenhei ao máximo para aprender logo, o que para mim não foi difícil. [...] iniciei meus estudos musicais num instrumento, reconhecendo por meio dessa experiência que estava no caminho sonhado durante muito tempo e que ele me levaria à minha futura profissão. (Frost/ Memorial Autobiográfico).

Passeggi e Sousa (2008) afirmam que escrevemos para dizer quem somos, o que fazemos e o que pensamos. Analisando a narrativa de vida do colaborador Frost constatamos que a narrativa tem o potencial de revelar nossa identidade e os nossos pensamentos. O colaborador da pesquisa narra sobre sua história de vida pessoal e profissional, explicitando como se tornou a pessoa e o profissional que é atualmente. Rememora a história familiar e as marcas deixadas em sua vida, aspectos que permitem perceber como essa história foi delineando sua formação. Sobre seus percursos escolares informa: “[...] Toda minha educação escolar foi em escola pública, concluindo a educação básica na Escola Técnica Federal do Piauí/ETFPI. [...] Lá fiz os cursos Técnico em Eletrônica e Contabilidade”.

A experiência na Escola Técnica foi marcante para seu encontro com a música e, conforme podemos inferir com a leitura de sua narrativa, fortaleceu seu interesse nessa área: “Sempre admirei a arte musical e alimentava o sonho de um dia vir, a saber, tocar um instrumento. E foi lá na ETFPI, olhando um ensaio da Banda de Música da escola que um professor me fez o convite para participar do grupo. [...] Aceitei na mesma hora, com muita alegria”. A análise de sua narrativa nos faz pensar que talvez sua inserção nos cursos Técnico em Eletrônica e Contabilidade tenha sido motivado pelas condições financeiras da família e pela expectativa de, com um curso técnico, conseguir a inserção no mercado de trabalho. Não obstante esse aspecto, coloca em realce sua admiração pela arte musical, algo que habitava seus sonhos.

O importante é que as experiências nos cursos técnicos oportunizaram o seu encontro com a música. O convite para participar de uma banda de música fez toda uma trajetória de vida ser mudada. Os estudos musicais na Banda da ETFPI abriram portas para o ingresso em um curso superior de música, encaminhando o colaborador à profissão docente, nesse campo, quando ainda cursava a graduação. A jornada inicial da profissão, embora ainda estivesse em processo de formação, foi decisiva para estabelecer a escolha profissional e para que encontrasse emoção e alegria no processo de formação e, por extensão, ousamos acrescentar, para que encontrasse espaço e alegria na sua atuação docente.

Tassoni e Leite (2013, p. 270) esclarecem sobre a afetividade no processo ensino-aprendizagem, afirmando que “[...] as situações vivenciadas no contexto de sala de aula produzem uma diversidade de emoções e sentimentos: alegria, tristeza, tranquilidade, ansiedade, confiança, segurança, insegurança [...], tanto em professores como em alunos”. Os desejos e os sonhos do colaborador Frost em relação à música não passaram despercebidos aos olhos de um professor e, por essa razão, teve a oportunidade de viver a alegria e a emoção de sua interação com a música. Na sequência, registramos um recorte narrativo do memorial do colaborador Frost, no qual evidencia sobre experiência e motivações para se tornar um professor, para efetivar-se na carreira docente.

[...] No ano de 2000, após conclusão dos cursos na ETFPI, ingressei na Universidade Federal do Piauí, para cursar Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Música. [...] Devido às necessidades financeiras, antes mesmo de concluir a graduação comecei minhas atividades docentes, lecionando em diversas escolas da Rede Pública Estadual. [...] Essas experiências provocaram em mim muita motivação para o magistério, culminando com a aprovação no concurso para professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia, em 2013, [...] onde trabalho atualmente como professor efetivo de música (Frost/Memorial Autobiográfico).

A narrativa do colaborador indica que sua formação profissional é condizente com sua área de atuação profissional término do curso, concluiu o curso de Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Música e não tem investido na formação continuada. Essa formação serviu de credenciamento para aprovação no concurso público, na área de música do IFPI, consolidando definitivamente sua entrada na carreira docente. Antes de sua inserção profissional no IFPI, o colaborador vivenciou diferentes atividades docentes na rede pública de ensino, que de acordo com sua narrativa, serviram de motivação para decidir pelo magistério como profissão.

2.5.5 Perfil biográfico do colaborador Miles

A narrativa do professor Miles contém histórias sobre seu percurso de vida pessoal e profissional, sobre seu processo de escolarização, sobre sua formação e experiências profissionais. Em relação a sua história de vida pessoal registra:

[...] Sou natural do município de Luzilândia/PI. [...] Iniciei meus estudos no município de Barras-PI. [...] Com o objetivo de proporcionar um bom estudo à mim e à minha irmã, meus pais se deslocaram para a capital Teresina, onde cheguei aos oito anos de idade. [...] Meu pai, marceneiro e minha mãe doméstica, sempre me incentivaram aos estudos e à religiosidade. [...] No ano de 1963 fui matriculado na primeira série do antigo primário, no Grupo Escolar Anísio Brito, concluindo em 1967. [...] Ao final deste mesmo ano, prestei exame de admissão para o curso ginásial na Escola Técnica Federal do Piauí, tendo sido aprovado e cursado as quatro séries ginásiais. [...] Posteriormente, ainda na mesma instituição, cursei o ensino técnico (atual ensino médio) na área de Estradas, concluindo em 1978 (Miles/Memorial Autobiográfico).

No relato de sua história de vida, o colaborador Miles se reporta aos aspectos socioeconômicos de sua família. Recorda suas primeiras experiências escolares registrando os percursos do ensino primário, ginásial e do curso técnico em Estradas. Essas experiências configuram sua formação pré-profissional. Seu relato evidencia os cuidados dos pais em se deslocarem da cidade de Luzilândia/PI para Teresina, a fim de que os filhos pudessem ter melhores estudos na capital. Analisando sua narrativa percebemos a valorização e o cuidado familiar com a religiosidade e a educação escolar.

O colaborador descreve um percurso escolar bem sucedido ao registrar aprovação em todos os seus exames e a prossecução de seus estudos. Uma história escolar de sucesso, nas palavras de Tassoni e Leite (2011, p. 62), “[...] significa aprender efetivamente, refere-se a dar significados para o conhecimento produzido na escola, [...]”. Continuando nosso olhar analítico sobre a narratividade do colaborador Miles, acessamos a dados que dizem sobre seu encontro com a música, ocorrido no ano de 1974 do século XX, quando, então, tornou-se integrante da Banda de Música da Escola Técnica Federal do Piauí:

[...] No ano de 1974 fui servir às fileiras do Exército Brasileiro, chegando à graduação de Cabo Músico. Dispensado em fevereiro de 1977, fui admitido como Auxiliar de Escritório no 2º BEC, no mês seguinte. [...] Após a conclusão do curso técnico de Estradas (1978), fiz estágio de três meses, como topógrafo no 2º BEC (Batalhão de Engenharia de Construção), tendo sido contratado, continuei lá até meados de 1979, quando fui contratado para trabalhar como professor colaborador para lecionar na área musical (Banda), da Escola Técnica Federal do Piauí. [...] Vale ressaltar que o meu

aprendizado musical se deu ainda quando cursava o ensino técnico, na banda musical da escola, sendo aprimorado quando estava no serviço militar, tocando na banda de música da corporação militar. [...] fazia parte de vários “conjuntos musicais” profissionais de bailes e grupos instrumentais que oportunizaram vários shows em clubes da capital e municípios adjacentes (Miles/Memorial Autobiográfico).

O colaborador Miles detalha suas vivências na área musical, confirmando que seus estudos sobre o tema foram iniciados quando se inseriu na banda de música da ETFPI. Destaca que a continuidade dos aprendizados sobre música foi fortalecida durante sua experiência no exército, em decorrência da participação na banda de música da corporação militar. Segundo relata, a experiência no exército constituiu um período de participação em muitas atividades musicais, contando com experiências em participações de vários conjuntos musicais profissionais, tocando em bailes e fazendo shows.

A trajetória musical do colaborador Miles é resultado de seu interesse pela música, de seus percursos formativos e das experiências que vivenciou. Com isso, passamos a entender o porquê de sua permanência na área, revelando que suas experiências aconteceram em ambientes ricos de musicalidade. A narrativa de Miles apresenta, também, informações a respeito de seus processos formativos:

[...] Em 1980, fui aprovado no concurso vestibular da Universidade Federal do Piauí para o curso de Licenciatura em Educação Artística/Habilitação em Música. [...] O que me impulsionou à escolha do curso foi o fato de já estar trabalhando em uma Instituição de Ensino (ETPFI) na área do ensino musical, com a qual me identifico muito e, melhorar a qualificação docente para o exercício do trabalho profissional. [...] No decorrer da graduação fiz outros cursos direcionados a ampliar conhecimentos em teoria da música, harmonia, regência e prática instrumental, visto que a licenciatura em apreço atendia apenas às especificidades da Lei nº 5692/71 de Diretrizes e Base da Educação, no que diz respeito ao ensino da Educação Artística/Arte nas Escolas. [...] Em 1996, fiz o curso de Especialização em Educação Tecnológica, o qual me propiciou a visão de questões mais amplas no sentido da pesquisa e ensino nas Escolas Técnicas (Miles/Memorial Autobiográfico).

O relato do colaborador evidencia que sua formação inicial teve como contexto a Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Música. É perceptível, por meio de sua narrativa, que realizou investimentos na formação continuada na área musical, com o objetivo de ampliação de conhecimentos, considerando que, segundo seu entendimento, os investimentos formativos possibilitariam “[...] ampliar conhecimentos em teoria da música, harmonia, regência e prática instrumental, visto que a licenciatura em apreço atendia apenas às especificidades da Lei nº 5692/71”.

Sua narrativa nos mostra que seus investimentos na formação continuada estão articulados às demandas de sua profissão. Por exemplo, ao narrar sobre um curso de especialização que realizou reconhece: “[...] me propiciou a visão de questões mais amplas no sentido da pesquisa e ensino nas Escolas Técnicas”. O interesse do colaborador em ampliar a formação converge para as proposições de Freire (2002, p. 21) quando expressa seu pensamento, afirmando: “[...] gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento”, o que equivale reconhecer que a profissão docente exige dos professores abertura a formação permanente. Encontramos, também, em seu memorial algumas referências as suas vivências com a música, que indicam:

[...] A minha vivência musical deu-se inicialmente na banda de música da escola, em que muitos dos alunos buscavam um aprendizado em música, ou seja, a tocar um instrumento musical. [...] Alguns conseguiam, outros não, ficando a desejar pois inúmeros fatores evidenciavam o fato, o que não é objeto de discussão por agora. [...] É, portanto, na vivência da prática instrumental que se cria um elo mais próximo entre o educador e o educando, onde se vivencia e se descobre as mais diversas necessidades em busca do conhecimento do aluno e se partilha também do gosto musical, estilo musical, prazer que o educando traz consigo e, que deve ser sempre trabalhado pelo professor/orientador (Miles/Memorial Autobiográfico).

O relato do colaborador Miles retrata que sua iniciação na área da música teve como cenário a escola técnica, resultando de sua inserção na banda musical da referida escola. O colaborador analisa a história que viveu reconhecendo que nesse tipo de história “[...] se descobre as mais diversas necessidades em busca do conhecimento do aluno e se partilha também do gosto musical, estilo musical [...]”. A reflexão distanciada da experiência que vivenciou foi importante para o colaborador pensar sobre a prática como fonte de conhecimentos e para refletir sobre o que compete a um professor nas interações com estudantes.

A leitura da narrativa do colaborador nos lembra que é a iniciação na música que desperta nos estudantes, em virtude da inexperiência, o desejo de tocar logo um instrumento, em detrimento do desejo aprender a tocar, primeiro. Compreendemos que há diferenças entre “tocar logo”, e “aprender a tocar”. O aprender implica num processo educativo minucioso e paciente e em uma prática decorrente de continuidade e da perseverança. Nenhuma aprendizagem ocorrer “da noite para o dia” e, tampouco, dispensa o aluno da disposição para estudar.

Segundo o colaborador, é nessa ânsia em tocar logo, que o estudante se depara com as dificuldades e, às vezes, se desanima. Conforme seus dizeres narrativos: “[...] É neste

momento da proximidade e do contato direto com o educando que se faz presente o orientador, enfatizando que no aprendizado da prática de um instrumento musical [...] querer aprender a tocar e querer tocar, são muitos distintos”. Nessa situação, ratificamos, a partir das narrativas, a importância da afetividade para cativar o estudante a fim de incentivá-lo na perseverança no estudo.

[...] Fui aprovado em 1987 e 2003 em Concursos Públicos para Professor de primeiro e segundo graus na rede Estadual; em 1997 para a rede Municipal. E, em 1998, para disciplina Metodologia do Ensino da Universidade Federal do Piauí, todos não assumidos por razões próprias e Legislação vigente. [...] A descrição destes fatos me deixa feliz pela oportunidade que sinto de realização, de contribuição, no campo profissional e pessoal (Miles/Memorial biográfico).

Os percursos profissionais do professor Miles, ilustrados em suas narrativas, revelam suas experiências docentes na educação básica e no ensino superior, no sistema público de ensino. Atua como professor do IFPI, ministrando disciplinas Instrumento I e II (Trompete) e Regência. Analisando o conjunto das narrativas apresentadas nesta parte do estudo identificamos as singularidades do perfil de cada colaborador, que se relacionam às suas identidades pessoais e profissionais.

Com a leitura e análise das narrativas encontramos aspectos comuns nas histórias narradas. Os colaboradores não se limitaram a escrever sobre as histórias profissionais. Pelo contrário, lembraram-se das histórias de vida pessoal para registrar a origem socioeconômica de suas famílias, para realçar a mediação de alguém no despertar o interesse pela música e para informar a influência familiar na consolidação desse interesse. Registraram o interesse pela música como fenômeno marcado pela afetividade e pela sensibilidade. Concluindo o movimento analítico deste capítulo, sintetizamos no Quadro a seguir, as constatações da pesquisa no que se refere ao perfil dos colaboradores:

Quadro 02: Síntese do perfil profissional dos colaboradores da pesquisa

Colaboradores	Formação profissional	Tempo de serviço no IFPI	Experiências docentes 2019/2
Herman	Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Música. Especialização em Ensino Fundamental, Médio e Superior.	2	Canto coral Instrumentos de banda
Lemuel	Licenciatura em Educação Artística, habilitação em Música. Bacharelado em Piano. Mestrado em Educação Musical.	2	Canto coral Violão Flauta Ukulelê Instrumento I (Piano) Instrumento II (Piano)

Bach	Licenciatura em Educação Artística, habilitação em Música. Especialização em Musicologia Histórica Brasileira Mestrado em Musicologia. Doutorado em Musicologia.	9	Instrumento II (Piano) Instrumento IV (Piano) Harmonia
Frost	Licenciatura em Educação Artística, habilitação em Música.	6	Instrumento I e II (Saxofone) Educação musical
Miles	Licenciatura em Educação Artística, habilitação em Música. Especialização em Educação Tecnológica. Mestrando em Educação	Mais de 20	Instrumento I e II (Trompete) Regência

Fonte: Memorial de formação (2019).

O conjunto de informações organizadas no Quadro 02, articuladas aos conteúdos das narrativas, revelam que os colaboradores da pesquisa viveram diferentes experiências de ensino, tanto no âmbito da escola, quanto no contexto não escolar. As evidências do perfil biográfico, explicitando os percursos na profissão docente na educação básica, nos permitem identificá-los como professores experientes, apesar de alguns se encontrarem em início da carreira profissional no IFPI.

Quanto à formação profissional e atuação na prática docente no IFPI, constatamos, em relação ao primeiro aspecto, que seus processos formativos têm como área de interesse a música, seja no que concerne à formação inicial, seja em relação à formação continuada. A atuação dos colaboradores na prática docente, conforme ilustramos no Quadro 02, foi organizada de acordo com a especialização de cada um.



CAPÍTULO III

TECENDO OS FIOS DA AFETIVIDADE NA PRÁTICA DOCENTE: NO RITMO DE NARRATIVAS DOCENTES

CAPÍTULO III

TECENDO OS FIOS DA AFETIVIDADE NA PRÁTICA DOCENTE: NO RITMO DE NARRATIVAS DOCENTES

A prática docente caracteriza-se como atividade intencional e sistemática e, especialmente, como contexto de interações. Segundo Tassoni e Leite (2013), as experiências escolares, inclusive a prática docente, não estão restritas ao conhecimento a respeito das coisas do mundo, tendo em vista que os modos de ensinar, de socialização de conhecimentos, influenciam as reações dos estudantes, impactando-os, ou seja, proporcionando emoções positivas ou negativas na forma como interagem com o conhecimento, interdependência cognitiva-afetiva com os outros e com o mundo físico e social, gerando experiências diversificadas em sala de aula.

Mediante esse entendimento, compete ao professor em parceria com os alunos, produzir um ambiente favorável a essas interações, reconhecendo o nível de importância dos estudantes, seja nas trocas com seus pares, seja com os professores. O resultado dessa interatividade é que vai qualificar as interações, trará benefícios ao trabalho do professor, às aprendizagens dos estudantes, assim como às relações dos estudantes com o conhecimento.

A aprendizagem é um processo cognitivo, mas, também, social e, nesse processo, o professor tem papel fundamental, como mediador de conhecimentos e de interações. Como mediador na prática docente, é preciso que entenda o quanto pode afetar os estudantes (e ser afetado também por eles) nas interações decorrentes desta prática. Estudos de Vigotsky (1991) enfatizam acerca de questões sociais interativas, realçando sua importância no processo de apropriação de conhecimentos. Na concepção desse autor, é por meio das relações que ambos vão incorporando esses novos conhecimentos, inclusive conhecimentos culturais.

Falar de prática docente e das interações que nela ocorrem implica associá-la ao termo afetividade, como tem sido referida neste trabalho, em sua amplitude e em sua abrangência. Analisando as ideias de Wallon (1968) compreendemos que a afetividade diz respeito à possibilidade da pessoa ser afetada pelas ações dos outros e pelo que acontece ao seu redor, por que reconhecemos sua importância nas interações que acontecem na prática docente.

A afetividade, por ser uma dimensão humana, está sempre presente nos processos de interação entre as pessoas, portanto, presente na sala de aula, nas decisões do professor, causando reações de bem-estar ou mal-estar, as quais, conforme sejam, repercutem nas

aprendizagens e no desenvolvimento dos estudantes, promovendo a aproximação ou o afastamento desses alunos com o conhecimento (TASSONI; LEITE, 2011). Com essa reflexão, os autores salientam que a apropriação do conhecimento é decorrente de interações, possibilitando a construção do conhecimento e, também, a constituição da pessoa. Partindo dessas reflexões, o presente capítulo tem como mote a análise de conteúdo das narrativas, que se efetivou orientada pelos seguintes eixos temáticos, que consideram a questão central da pesquisa e as narrativas oriundas da empiria, conforme apresentados na Figura 01.

Figura 01: Eixos temáticos de análise



Fonte: Entrevista narrativa e memorial autobiográfico.

3.1 Dinâmica da prática docente dos colaboradores da pesquisa

Tratar acerca da prática docente dos colaboradores comporta anunciar que seu objetivo é descrever as atividades que são desenvolvidas no curso de música no IFPI, especificamente, implica descrever suas rotinas, ou seja, no dia a dia em sala de aula, contextos de ocorrências das experiências docentes. Embora as práticas docentes sigam algumas rotinas, estão longe de serem consideradas atividades simples e corriqueiras, destituídas de complexidades e de desafios.

A prática docente requer sistematização por meio do planejamento e constitui atividade desafiadora, em virtude de sua imprevisibilidade, haja vista que em seu transcurso pode surgir algo inesperado, requerendo dos professores decisões urgentes para assegurar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. No caso específico deste estudo, os colaboradores atuam em diferentes contextos do curso de música, cada um de acordo com formação musical que possui, ministrando aulas de trompete, de clarinete, de piano, de violão,

de instrumentos de banda e de trompa destinadas a um público restrito de estudantes do IFPI: alunos do Curso Técnico em Instituto Musical.

As aulas acontecem atendendo a turmas numericamente pequenas, que não ultrapassam vinte alunos em cada sala de aula. Nas turmas de piano e de teclado esse número é ainda mais reduzido, em face da exigência de aulas individuais e em razão de a instituição dispor de um número menor de professores. Os colaboradores da pesquisa ao narrarem suas experiências docentes informaram a respeito das atividades que realizam, permitindo-nos perceber como são desenvolvidas, bem como o caminho percorrido para sua realização. O professor Bach, por exemplo, narrou sobre as atividades desenvolvidas no curso de música, explicando:

[...] No campo de atuação junto ao Curso Técnico em Instrumento Musical do IFPI, em minhas aulas de instrumento, desenvolvo tanto atividades de ensino coletivo, quando atuo em matérias teóricas, quanto individuais: aulas de instrumento [...]. Em ambos os casos, procuro executar a “pedagogia do exemplo” que, em suma, diz respeito a todos os estímulos e vivências estéticas apreendidas em sala de aula, construídas, na prática, a partir dos exemplos que demosntramos *in loco*, no meu instrumento (piano) a fim de que o discente sinta-se motivado a experienciar também tais sonoridades, transportando-o do domínio teórico/prático para o “mundo real (a performance, o arranjo, a composição). [...] Ainda no planejamento dessas atividades, considero como prioritário o conhecimento prévio dos alunos, uma vez que necessitarão de base e fundamentação para as novas informações que receberão. [...] Partindo disso, procuro estabelecer um roteiro sistemático no processo ensino aprendizagem, alinhando os conteúdos numa forma ascendente, (do simples ao complexo), enfatizando constantemente teoria com a prática. [...] Durante o processo procuro me colocar no lugar do aluno, adaptando a abordagem pedagógica e os objetivos da aprendizagem de maneira a contribuir para sua formação integral – ou seja, para além da técnica (Bach/memorial autobiográfico).

Analisando o relato do colaborador Bach constatamos que existem menções ao desenvolvimento de sua prática docente no que tange à organização das aulas, do conteúdo, aos conhecimentos prévios dos estudantes e quanto aos objetivos da formação. A respeito da organização das aulas enfatiza: “[...] em minhas aulas de instrumento, desenvolvo tanto atividades de ensino coletivo, quando atuo em matérias teóricas, quanto individuais: aulas de instrumento [...]”.

A forma de organização das aulas, privilegiada pelo colaborador da pesquisa, leva em conta as peculiaridades e a natureza do conhecimento a ser compartilhado e evidencia que o ensino requer dos professores diferentes conhecimentos (sobre planejamento, mediação de conhecimentos e de interações, entre outros), que podem possibilitar resultados positivos na atividade docente. A narrativa do professor reforça a natureza da prática docente como

atividade dinâmica e intencional, que requer planejamento e organização de conteúdos, aspectos a serem considerados para seu êxito.

Na organização dos conteúdos, segundo o professor Bach, sua preocupação é “[...] estabelecer um roteiro sistemático no processo ensino aprendizagem, alinhando os conteúdos numa forma ascendente, (do simples ao complexo), enfatizando constantemente teoria com a prática”. Destacamos em seu registro narrativo a opção pela seleção dos conteúdos a partir de uma organização lógica (do mais simples para o mais complexo), ao invés da organização psicológica. Sua narrativa anuncia interesse em abordar os conteúdos, focalizando a unidade teoria-prática como princípio da mediação de conhecimentos.

Outro aspecto realçado pelo professor Bach diz respeito aos conhecimentos prévios dos estudantes como ponto de partida para novas aprendizagens. Demonstra, por meio da narrativa, atenção às necessidades dos estudantes, de modo especial quando manifesta que procura colocar-se no lugar deles, para, caso seja necessário, redirecionar sua abordagem pedagógica (total ou parcial) com o objetivo de favorecer a formação integral dos alunos. Com isto, podemos dizer que a educação musical, ação desenvolvida pelos professores no ensino da música, transcorre mediante um movimento teórico-prático que contempla os domínios afetivos, cognitivos e psicomotores. A esse respeito, comporta reforçar esse entendimento com Wallon (1968) que aborda o desenvolvimento integral afirmando que nos desenvolvemos por fatores biológicos e sociais.

O colaborador Herman descreve em seu relato sobre como a prática docente se desenvolve nas situações de ensino, destaca a unidade teoria-prática, demonstração das atividades, o contexto de utilização de atividades individuais e coletivas, bem como realça aspectos avaliativos e a necessidade de ilustrar o conteúdo com exemplos, segundo reza sua narrativa:

[...] Numa aula prática sobre instrumentos de banda, em que o estudante tem o instrumento em mãos, parto sempre do aspecto prático da música para que eles entendam o aspecto teórico. [...] Quando preciso ensinar um conteúdo sobre determinada articulação musical, um “tenuto”, por exemplo, parto do princípio de que ele deve ouvir primeiro a execução correta, observando como se faz para depois ele mesmo tentar fazer.[...] Faço a demonstração de uma frase musical somente “tenuto” no meu instrumento, logo em seguida questiono sobre essa articulação e após as respostas deles fundamento, comparo e tiro aquilo que esteja correto, acrescento à resposta deles, corrijo as respostas que estejam erradas, em seguida explico como seria o tenuto e a articulação correta; então é isso, demonstro e logo em seguida explico. [...] A próxima etapa será eles executando comigo: escolho uma nota e em seguida todos vão executar essa nota tentando reproduzir a articulação “tenuto”. [...] Já nessa prática, que é coletiva, com todos os naipes da banda, não sendo uma aula individual de naipes separados, todos os instrumentos da banda executando juntos, eu vou orientando cada aluno na execução

dessa articulação. [...]. Quando corrijo, ou quando altero ou quando exemplifico novamente a articulação, fica mais fácil para eles entenderem o aspecto teórico e o aspecto prático, porque estão entendendo a teoria através da prática. [...]. De maneira geral nossa prática docente é desenvolvida dessa forma nos projetos de extensão, como também no ensino integrado (Herman/memorial autobiográfico).

O colaborador Herman deixa perceber por meio da narrativa do colaborador como são desenvolvidas as atividades de ensino da música em sua prática docente, cuja base é a explicitação da unidade teoria-prática, como registrado no seguinte relato: “[...] parto sempre do aspecto prático da música para que eles entendam o aspecto teórico”.

Analisando seu relato, os dados deixam inferir que tem clara compreensão de que não existe teoria sem prática, tampouco prática sem teoria, posto que os estudos de Freire (1999, p. 19) elucidam que o “[...] discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”. Analisando seu registro narrativo compreendemos a referência que faz à unidade teoria-prática, que é ratificada ao informar que utiliza atividades de demonstração e ilustração com exemplos na mediação do conhecimento.

A descrição do colaborador, no que concerne às atividades que desenvolve no decorrer das aulas, apresenta reflexões que remetem ao processo avaliativo, que é enquanto importante componente da prática docente. A esse respeito, comenta: “[...] após as respostas deles fundamento, comparo e tiro aquilo que esteja correto, acrescento à resposta deles, corrijo as respostas que estejam erradas, em seguida explico como seria”. Em sua narrativa encontramos a ideia de avaliação diagnóstica, que é um tipo de avaliação que subsidia o acompanhamento às aprendizagens dos estudantes. Tomando como referência as teorizações de Vigotsky (1991), para quem a ideia é que devemos avaliar o que o estudante está aprendendo, condição que nos credencia a confirmar a importância e necessidade de não focar apenas no produto em detrimento do processo de aprendizagem. A seguir temos a narrativa do colaborador Frost, comentando acerca das atividades docentes em de sala de aula:

[...] O ambiente da sala de aula é repleto de desafios para os educadores. [...] Identificar diferentes ritmos de aprendizagem, encontrar a melhor abordagem para cada aluno e criar estratégias educacionais que favoreçam o desenvolvimento da classe é uma grande responsabilidade. [...] Atualmente, profissionais da educação compreendem que cada estudante tem sua própria maneira de aprender e essas diferenças devem ser respeitadas e acolhidas para que eles consigam superar suas dificuldades e conquistar um bom desempenho acadêmico. [...]. A identificação dos diferentes estilos de aprendizagem pode ajudar o professor a desenvolver estratégias para as aulas. [...]. [...] Ensinar alunos com ritmos diferentes de aprendizagem exige preparo e flexibilidade dos educadores. [...] Aprendi a analisar com calma cada momento de estudo de cada aluno, com seus anseios, suas angústias, de modo que os impecilhos e dificuldades no aprendizado do instrumento sejam reduzidos ao máximo. [...]. Essas relações de mediações, durante as

atividades pedagógicas, quando norteadas por sentimentos de acolhimento, respeito e apreciação, valorização das diferenças, marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, além de favorecer sua autonomia e fortalecendo a confiança em sua capacidade de decisões. Como resultado, tenho um retorno positivo, tanto na execução instrumental quanto no resultado sonoro. [...]. (Frost/memorial autobiográfico).

Percebemos no relato do colaborador Frost reflexões sobre a prática docente como atividade desafiadora que envolve as dimensões afetivas e cognitivas, na qual as mediações do conhecimento não se resumem à racionalidade técnica. Conforme a narrativa do professor, “Essas relações de mediações, durante as atividades pedagógicas, quando norteadas por sentimentos de acolhimento, respeito e apreciação, valorização das diferenças, marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento”.

Esse entendimento comporta uma indagação: o que marca os estudantes na prática docente? Para responder ao questionamento apoiamo-nos em Wallon (1968), notadamente quando reconhece a afetividade como vital nas interações sociais e ao ponderar que nem sempre a afetividade está ligada a sentimentos positivos, como foi explicitado narrativamente pelo colaborador da pesquisa. Concordamos que o cuidado, o respeito e a valorização dos estudantes e de suas aprendizagens são importantes, salvaguardando, contudo, que precisamos entender que também podemos afetar as pessoas de forma negativa.

Ao descrever sua prática docente o colaborador Frost faz referências aos ritmos de aprendizagens dos estudantes, à mediação do conhecimento e à necessidade de respeitar as singularidades dos estudantes, observando suas necessidades relativas aos campos intelectuais e emocionais. Em prosseguimento, passamos a analisar a narrativa do colaborador Lemuel que registra, também, como desenvolve as atividades de sua prática docente no ensino da música:

[...] Nas aulas de música [...] busco sempre trazer aos alunos um pequeno ritual, um roteiro que gosto de seguir no decorrer dessas mesmas aulas. [...] Nos dez minutos iniciais faço um aquecimento corporal para conhecimento do corpo e relaxamento. [...] Nessa parte, fazemos movimentos, desde a cabeça aos pés. [...] Também são feitas massagens individuais, em duplas ou em círculos, para manter a energia dos participantes. [...] Após essa sessão inicial, sigo com o conteúdo do dia. Nessa parte é essencial que os alunos absorvam as explicações acerca do assunto musical do dia, pois caso isso não ocorra de forma uniforme, não avanço em novos temas, tendo em vista de como as aulas ocorrem de forma coletiva, almejo que todos sigam em uníssono. [...] Quando acontece de alguns estudantes não entenderem o assunto, vou marcando horários individuais, com objetivos de sanar dúvidas que existam. [...] Não espero que eles aprendam todos os conteúdos musicais existentes, mas sim que aprendam de forma satisfatória o máximo que puderem absorver. [...]. Com essa premissa, no final da aula sigo com exercícios teóricos e práticos para verificação de aprendizagem.

[...] Quando existem erros faço um momento de lazer e reflexão, trazendo suposições de casos esses erros aconteçam em apresentações nossas ou mesmo com pessoas famosas, qual seria a nossa reação e visão disso. [...] Tento verificar e transformar esse erro em aprendizagem, dialogando e ouvindo as sugestões dos estudantes, caso eles fossem solucionar esses problemas que venham acontecer (Lemuel/memorial autobiográfico).

O professor Lemuel expressa o que objetiva em suas aulas: o desenvolvimento de atividades que culminem com os alvos propostos, ou seja, com o maior aproveitamento dos estudantes em relação aos conhecimentos compartilhados. Em seu relato descreve as rotinas e rituais que emprega em sua prática docente, que é desenvolvida a partir de aula expositiva, atendimentos individuais aos estudantes, exercícios teóricos e práticos e estudo de casos.

Em relação à aula expositiva entende que “[...] é essencial que os alunos absorvam as explicações acerca do assunto musical do dia, pois caso isso não ocorra de forma uniforme, não avanço em novos temas [...]”. A aula expositiva, segundo o relato, decorre das explicações do conteúdo e há, por parte do colaborador da pesquisa, o desejo de que todos os estudantes aprendam no mesmo ritmo. Freire (1999), quando se reporta aos estudantes, afirma que é necessário, por parte dos professores, respeitar a autonomia e a identidade deles. Em nossa análise sobre o pensamento do autor, significa, entre outras coisas, respeitar seus limites e suas possibilidades.

As narrativas mostram que as aulas de músicas são propícias para atividades teóricas e práticas, sem esquecer a unidade que há entre elas. Percebemos o interesse do professor em despertar o estudante para uma postura de reflexão diante dos erros e acertos e, neste caso, sua postura envolve “[...] momento de lazer e reflexão, trazendo suposições de casos [...]”. Reconhecemos que o erro pode gerar conflitos, que na perspectiva de Wallon (1968) pode dinamizar o processo de desenvolvimento. A narrativa do colaborador Miles expressa em seu registro, suas vivências na prática docente:

[...] Tenho, então, diversas opções instrumentais em diferentes níveis e, busco então “nivelamento” nas disciplinas teóricas musicais e alçar na intermediação da prática do instrumento. [...] na vivência da prática instrumental que se cria um elo mais próximo entre o educador e o educando, onde nessa vivência se descobre as mais diversas necessidades na busca do conhecimento do aluno e se partilha também do gosto musical, estilo musical, prazer que o educando traz consigo, que deve ser sempre trabalhado pelo professor/orientador. [...]. Sempre as enfatizo nas aulas práticas de instrumento, pois é neste momento que se motiva e desperta o interesse do aluno para a ação do fazer musical, ao tempo que esta ação desperta o pensamento reflexivo sobre a prática profissional, de partilhar com o aluno. [...]. Sempre se aprende também com o aluno, revendo a metodologia, despertando novas formas de abordagem dos conteúdos, aperfeiçoando, partilhando e inovando no sentido de melhorar a eficácia, sendo este espaço escolar propício para produção de saberes e de práticas inovadoras para formação profissional docente e, por conseguinte, deste aluno. [...]. [...] professor procuro manter-

me sempre disposto às mudanças, construindo novos conhecimentos a partir dos alunos, da prática, do ambiente, de recursos e limites próprios de cada Instituição [...] (Miles/memorial autobiográfico).

O professor Miles enfatiza em sua narrativa suas opções musicais no sentido de motivar e de despertar o interesse dos alunos para refletir acerca do fazer musical, oportunidade em que pode rever a metodologia adotada, na forma de despertamento do pensamento reflexivo, perspectivando aperfeiçoamento, inovação e compartilhamento no que concerne a produção de saberes, ao fortalecimento dos processos interativos do professor com os alunos nos estudos teóricos e práticos de instrumentos musicais, visto que na própria vivência musical é possível ao professor descobrir aspectos formativos que subsidiam a formação humana e sensível dos estudantes.

Identificar no relato do professor importância que atribui a relação mais próxima com o estudante, por compreender que por meio dessa interação se estabelecem e se fortalecem vínculos de confiança e de amizade, propícios às experiências de aprendizagens. As narrativas do professor Miles nos fazem entender que sua prática é fonte de conhecimentos compartilhados nas interações entre professor, estudantes e a música, por expressar que “[...] se aprende também com o aluno, revendo a metodologia, despertando novas formas de abordagem dos conteúdos, aperfeiçoando, partilhando [...]”. Desse modo, seu relato tem sintonia com o pensamento de Tassoni e Leite (2002), ao afirmarem que as aprendizagens ocorrem a partir dos vínculos que se estabelecem entre estudantes e professores, vínculos permeados pela afetividade inclusive.

De modo geral as narrativas dos colaboradores denotam que a dinâmica de suas práticas docentes, objetos de narrativas, apresentam aproximações em relação às atividades desenvolvidas, à preocupação em explicitar unidade teoria-prática, ao interesse em organizar situações de ensino considerando as singularidades dos estudantes (ritmos de aprendizagem e realidade social de suas histórias de vida) e interesse em promover a formação técnica articulada à humana.

Em face da especificidade do ensino de música, enfatizam a opção por atividades individuais (aulas expositivas) e coletivas, assim como narram sobre a importância de os estudantes conhecerem a teoria musical como base para ampliação do conhecimento prático. Os aspectos abordados sobre as singularidades dos estudantes abordam os diferentes ritmos de aprendizagens e a noção de que possuem conhecimentos prévios a respeito do objeto de conhecimento no curso de música.

3.2 Interações entre professores, estudantes e a música

A prática docente, como mencionado neste estudo, é cenário de diferentes interações. Essas interações podem ter dupla dimensão no processo ensino-aprendizagem, ou seja, podem seduzir os estudantes para aprender e para a convivência com os pares, com os professores e com o conhecimento ou podem constituir fonte de resistência ao conhecimento. Os colaboradores do estudo, por meio da entrevista narrativa, descrevem as interações entre professores, estudantes e a música no curso Técnico em Instrumento Musical do IFPI. A respeito dessa temática, a narrativa do colaborador Miles aborda:

[...] na música você trabalha muito diretamente com a pessoa, quase que individual. Isso gera uma proximidade, [...] você vai construindo ao longo do tempo e por aquilo que o aluno vai respondendo, por aquilo que o aluno vai passando. [...] o próprio aluno, o professor pode guardar, vê no aluno uma virtude que, vá progredir e o aluno também pode olhar para o professor como um espelho. [...] cria aquela confiança, [...] de proximidade, de respeito, [...] uma coisa assim de confiança [...]. Ou seja, penso eu que essa construção ela vai se desenvolvendo ao longo do tempo, pela [...] relação, da conversa mútua. Professor e aluno, [...] a música guarda essa relação do ensino, da individualidade, nas realizações das práticas, mesmo no convívio coletivo, [...] você tem um relacionamento individual com o aluno. Isso favorece você ao longo do tempo, manter uma relação, como diz, afetiva com esse aluno. (Miles /Entrevista narrativa).

A narrativa do colaborador Miles sobre as interações entre professores, estudantes e a música no curso Técnico em Instrumento Musical do IFPI ressalta que o ensino da música possibilita um contato mais direto e pessoal, favorece um clima de proximidade e de cumplicidade entre professores e estudantes, produzindo fortalecimento das interações e possibilitando o acompanhamento individualizado das aprendizagens e o desenvolvimento dos estudantes no ensino musical.

No que se refere a essas interações o professor faz referências a relações interpessoais que acontecem coletivamente e a outras que ocorrem nas dimensões individual e pessoal. Sobre as múltiplas interações interpessoais esclarece: “[...] você tem um relacionamento individual com o aluno. Isso favorece você ao longo do tempo, manter uma relação, como diz, afetiva com esse aluno”. Temos, pois que esse tipo de interação gera um clima de confiança e de reciprocidade. Confiança e reciprocidade entre o estudante e o professor no ensino da música. Segundo a narrativa em análise, gera confiança e pode afetar as relações do estudante com a música, configurando-se enquanto relação prazerosa ou não.

Os estudos de Tassoni (2000) sobre essas interações mostram que as formas como os professores se relacionam com os estudantes e como fazem acontecer o ensino tem grande

influência nos resultados do processo ensino-aprendizagem. A autora destaca que é importante que a mediação do professor seja marcada pelo respeito e pela valorização dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento da autoestima e reconhecendo o potencial que os estudantes possuem, cujos resultados poderão ser favoráveis para os diferentes sujeitos envolvidos processo.

O colaborador Miles sinaliza que as interações entre professores, estudantes e a música, particularmente em sua prática docente, resultam de relações amistosas, transcendendo a relação formal e hierárquica que permeia o cotidiano da sala de aula, sem comprometer o ensino e a aprendizagem. Para o professor, as relações baseadas na amizade e no respeito mútuo fortalecem a autoestima dos estudantes, a confiança no professor e o desejo de aprender. A narrativa do colaborador nos faz perceber sua compreensão de que é necessário considerar a pessoa do estudante e suas possibilidades para afetar seu interesse no processo de ensino-aprendizagem:

E com o passar do tempo gera uma amizade. Gera uma amizade, coleguismo, um respeito, um reconhecimento, tanto pela evolução dele, porque a gente quer que ele cresça, a gente busca isso e acho que ele tenha uma confiança na gente. Então se cria essa cumplicidade, de relacionamento e respeito mútuo, [...] e o docente também, enquanto, [...] guarda esse respeito também pelo aluno e porque vê nele um futuro promissor na sua prática profissional. (Miles /Entrevista narrativa).

Na visão narrativa e compreensiva do colaborador Miles, temos que as interações contribuem, entre outras coisas, para o fortalecimento da criação de vínculos de amizade entre professor e estudante. Demonstra clara preocupação com as aprendizagens e desenvolvimento do estudante, particularmente, ao realçar: “[...] a gente quer que ele cresça, a gente busca isso [...]”. Como professores, lidando sempre com pessoas, torna-se salutar gostar dos alunos, de estar com eles, de ouvi-los, de querer conhecê-los, sempre mais interessando-se por eles, isto é, por seu desenvolvimento. Além disso, é preciso gostar também de ensinar, melhor dizendo, apaixonar-se pelo ensino reconhecendo que essa relação ultrapassa o compromisso intelectual e emocional para com os outros, alunos, colegas de trabalho, pais, mas é também um compromisso intelectual e emocional com o eu social (DAY, 2004).

Essa visão analítico-compreensiva, no contexto das narrativas do colaborador Miles deixa perceber que algumas peculiaridades do ensino de música devem ser consideradas para que as aprendizagens fluam de modo consistente e com o efetivo envolvimento de professores e estudantes. Assim, a narrativa do professor nos faz questionar: Como garantir que todos os estudantes aprendam? Como inferir sobre suas habilidades para a música? Essas e outras

questões emergem no relato do colaborador, evidenciando seu potencial reflexivo no ato de narrar. Neste recorte de sua entrevista narrativa o colaborador reflete sobre sua prática, destacando suas diferentes facetas:

[...] você tem uma classe de alunos, que são vários. [...] você ministra um conteúdo, [...] mas quantos realmente conseguem? [...] quantos realmente conseguem reter alguma aprendizagem? [...] como dizem, “arte é para todos, mas nem todos são para arte”. E aqueles que sentem dificuldades, principalmente na música instrumental, [...] a gente trabalha mais coletivamente [...]. No ensino prático do instrumento, a gente tenta contornar as dificuldades que alguns sentem em termos de progressão no instrumento, [...] fazendo algumas interferências, mudando de instrumento, de modo a despertar nele o interesse para que ele não desista, buscando sempre motivá-lo, que pouco a pouco se vão construindo habilidades específicas. Arte, ela não chega de repente, [...] vai pouco a pouco se construindo, nessa questão do ensinamento, da prática, do encontro com o instrumento. É dito em arte que, antes de se querer, de ser persistente, tem que ter muita paciência. [...] tem muitos que chegam com a ânsia de querer resolver, em querer executar um instrumento. [...] querer tocar um instrumento e aprender a tocar são duas coisas diferentes. Quando eu quero, eu não quero saber de consciência. Eu quero tocar, seja lá como for. [...] querer aprender, é admitir determinados conceitos, pouco a pouco. (Miles/Entrevista narrativa).

Miles comenta que em uma classe de estudantes de música nem todos conseguem desenvolver habilidades para aprender a tocar um instrumento. Afirma que como professor, diante das dificuldades dos estudantes, recorre a outras atividades, tentando fazer com que aprendam e consigam progressão na aprendizagem de um instrumento. Sobre a relação dos estudantes com a música, comenta que, às vezes, é preciso oferecer ao estudante a oportunidade de aprender a tocar outro instrumento, para que este consiga desenvolver as habilidades musicais, revelando sucesso na aprendizagem, não desistindo do estudo. A esse cuidadoso trabalho com o aluno chamamos de encontros e realizar a mediação do conhecimento “[...] algumas interferências, mudando de instrumento, de modo a despertar nele o interesse para que ele não desista [...]”. O ensino de uma arte é, e será, uma atividade delicada e que, não raro, demanda tempo para sua aprendizagem, não chega de repente. É uma construção lenta, diária, que exige persistência do professor e do aluno também.

Nesse sentido, a narrativa do colaborador nos reporta às ideias de Tassoni (2008) a respeito da mediação pedagógica, que em sua acepção, a boa relação dos estudantes com o objeto de conhecimento depende da qualidade dessa mediação, implicando, entre outros aspectos, em oferecer possibilidades para que os estudantes se apropriem do conhecimento.

A análise de sua narrativa realça que não adianta ter ânsia para tocar um instrumento, é preciso, por parte do estudante, o desejo de aprender, assim como é necessário entender o

impacto da mediação do professor na aprendizagem dos estudantes. Para aprender, é preciso, antes de tudo, ter consciência das regras da aprendizagem, ter consciência do processo e estar disposto a submeter-se a ele.

Nessa direção compreensiva comporta evocar os dizeres de Camargo (2007), ao fazer referência à revisitação dos conhecimentos musicais, reconhecendo o professor como o mediador, cujo papel é instigar a sua viabilização, pensando e articulando novas estratégias para o ensino, articulando o conhecimento à vida dos estudantes, tendo uma clara definição entre a razão e finalidade do ensino musical. Recomenda, neste sentido, que o professor deve fazer seu planejamento a partir de pesquisa junto aos alunos, procurando saber sobre suas necessidades e o que realmente desejam aprender em relação às modalidades musicais.

A autora compreende que a aprendizagem é um processo contínuo, dinâmico e que o que se ensina só se transforma em conhecimento quando o aluno se mostra motivado pela afetividade produzida pelo conhecimento, o que o leva a refletir, a analisar e a empregar os conhecimentos aprendidos e aplicando-os em sua própria vida e contextos vivenciais. Trata-se de uma prática docente voltada para despertar no aluno o fascínio pela música, desperta, não só o fascínio musical, como também interesses relativos a outros conhecimentos e valores, estreitando os vínculos relacionais entre professor e estudante, possibilitando interações baseadas no respeito e na reciprocidade. Por isso, é importante que os professores tenham consciência clara a respeito do significado do ensino e de seus efeitos nos estudantes (CAMARGO, 2007).

Como vimos, a prática docente é contexto de interações, de compartilhamentos. A base dessas interações é a afetividade, como mostra a narrativa do colaborador Hermann, ao referir que cultivava em sala de aula, não só a postura clássica de professor, baseada na rigidez, no cumprimento das atividades, mas assume, também, uma postura flexível, de professor amigo, aberto às necessidades dos alunos, dentro e fora da sala de aula:

[...] acredito que a afetividade está dentro da minha relação a partir do momento que o aluno, mesmo visualizando um professor de maneira um pouco rígido, em outro momento um pouco mais flexível, [...] em outro momento um pouco mais amigo, [...], a partir do momento que ele aceita as regras, mas não regras com imposição, [...] como regras imposta num sistema que é preciso participar dele, [...] aquele muro que é construído entre o aluno e o professor, aquela barreira, [...] ele cai por terra. [...] inicia uma relação de amizade e de respeito, a afetividade está nas minhas aulas neste momento. A partir do momento que o aluno começa a se abrir comigo, tem a liberdade de questionar, perguntar, até assunto que não faz parte do tema da aula. Isso acontece dentro da sala de aula ou fora de sala de aula. [...] a partir do momento que ele está extrapolando a sala de aula, mesmo sendo uma função minha enquanto docente, acredito que a parte afetiva está sobressaindo à função docente nesse momento. [...] Acredito que a afetividade está sobressaindo nesse

ponto. Acredito que a afetividade está presente na minha aula nesse momento, onde eu, enquanto figura de professor não sou mais visualizado como um professor somente, mas como uma figura que de alguma forma, é uma referência para ele. Essa referência não está limitada a figura do professor, mas a figura do amigo. [...] A figura da referência que a qualquer momento, se precisar de um apoio, de uma instrução, de uma indicação, qualquer que ela seja, é uma fonte que ele vai ter certeza que vai ter um retorno positivo (Herman/Entrevista narrativa).

Em sua narrativa o colaborador Herman conclui que as interações entre estudante, professor e a música são afetadas pela mediação docente. Em seu relato predominam reflexões sobre suas interações com os estudantes, com referência aos modos como pode afetar os estudantes. Sobre essas interações destaca: “[...] o aluno começa a se abrir comigo, tem a liberdade de questionar, perguntar, até assunto que não faz parte do tema da aula. Isso acontece dentro da sala de aula ou fora de sala de aula”. Em determinados momentos dessa interação reconhece que pode ser rígido, mas afirma que em outros as interações são referendadas na amizade e no acolhimento aos estudantes, com abertura para o diálogo. Essa atitude afetiva permite que sejam desfeitas as barreiras que, porventura, possam comprometer as interações na prática docente.

Parece haver por parte do colaborador o reconhecimento da importância das interações nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Vigotsky (1998) contribui com as análises e compreensões sobre esse tema por ressaltar que a apropriação do conhecimento acontece nas interações do sujeito que aprende com os outros, com a realidade histórica na qual está inserido e com o próprio objeto de conhecimento.

A descrição das interações no contexto da prática docente do colaborador Herman expressa os vínculos afetivos estabelecidos entre os sujeitos dessa prática, mesmo em situações em que acontecem as cobranças e a rigidez do professor. Ou seja, a afetividade não se expressa apenas nas situações em que o estudante passa a se portar em clima de liberdade e de aceitação, questionando e perguntando livremente ao professor, reconhecendo no professor a figura do amigo, uma figura de referência.

Wallon (1968), Vigotsky (1998), entre outros, corroboram a importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem, apoiados na concepção de que o ensino e a aprendizagem são construídos historicamente, em situações de interação entre professores e estudantes. Para Vigotsky (1998), cognição e afetividade são aspectos indissociáveis, são igualmente importantes e a afetividade pode tornar o conhecimento significativo. O colaborador Herman relata em suas narrativas sobre os desafios enfrentados e sobre como concebe as interações dos estudantes com a música:

[...] tive oportunidade de trabalhar em escola especializada. Especializada quando eu digo, é escola específica de música, no caso aqui o IFPI, o Instituto, a Escola de Música, [...] com público diferente daquele público lá do ensino fundamental. [...]. E após isso tive oportunidade de trabalhar com um público a nível técnico, mas não na minha área, em áreas totalmente opostas na qual fui me qualificando para trabalhar, como área de administração, informática, [...]. Então, eu tive que trabalhar, lidar com essa situação. Sou formado, que trabalhou ao longo de sua carreira como professor para formar um profissional, não para trabalhar com um perfil que não vai se formar na sua área, que é a minha área. Então essa é uma experiência extrema, que está relacionada a afetividade. [...] Mas, como assim, a questão da afetividade? Por que eu tenho que lidar mais agora com um conhecimento estético do que técnico. [...] Porque até um tempo atrás eu estava voltado para um conhecimento técnico, formar um profissional. [...] Agora não, eu estou me voltando para o conhecimento estético, subjetivo, ou seja, instigar o aluno para aquelas determinadas habilidades artísticas. [...] Não é que ele vai se formar um artista, pelo contrário, vai ser um consumidor da arte (Herman/Entrevista narrativa).

O colaborador Herman indica em sua narrativa que a realidade do ensino e da prática docente, especificamente na área da música, exige novas posturas na mediação do conhecimento, posturas não mais fundamentadas somente nas competências que ditam as regras da prática, levando o professor a movimentar-se exclusivamente dentro do seu próprio eixo de conhecimento, excluindo aspectos importantes do processo ensino aprendizagem, a exemplo das relações interpessoais na prática docente.

Leite e Tassoni (2002, p. 90) afirmam que para se configurar a ocorrência das aprendizagens é necessário que haja vínculo entre estudantes e professores, um vínculo permeado de afetividade, haja vista que toda aprendizagem, é de algum modo impregnada por ela. Os autores confirmam, portanto, que a: “[...] a figura do professor, seu desempenho, suas características pessoais, sua maneira de se relacionar, modos de agir e de falar produzem sentimentos e emoções que influenciam a aprendizagem, afetando a relação dos alunos com o conteúdo [...]”. Concordamos com o posicionamento das autoras e com a afirmação de que as interações que acontecem na prática docente podem afetar a potência dos estudantes nas relações com o conhecimento. A narrativa do colaborador Herman aborda a respeito das mudanças que vêm ocorrendo no que concerne ao perfil dos estudantes, o que, segundo seu entendimento, requer do professor diferentes conhecimentos e habilidades para interagir com esses estudantes:

[...] a gente tem que se moldar com isso, dessa nova realidade, desse novo aluno, algo diferente de dez, nove, cinco anos atrás. [...] antes o aluno vinha para a escola mesmo que fosse obrigado, uma vez por que a sociedade impõe uma qualificação, [...]. Hoje não, ele está indo mais como uma obrigação, um protocolo. [...] “Vou lá bater o ponto e retorno”. Parece que o ensino não está mais dando aquele prazer que tinha antes, aquele gostinho de que vou conquistar algo melhor amanhã, estou indo para ver o que vai acontecer. Mudou o perfil do aluno. [...] Não está mais com aquele perfil de seis anos

atrás. Seis anos atrás não é muito tempo, é um período curto, mas hoje as coisas mudam muito rápido, as informações passam muito rápido, principalmente (Herman/Entrevista narrativa).

Estamos vivendo um momento histórico de mudanças aceleradas nas Ciências, nas Tecnologias, na economia mundial, e na educação. O contexto atual apresenta novas demandas e desafios para as instituições de ensino e para os professores. Vivemos tempos de incertezas e instabilidades e, como professores, somos desafiados a refletir sobre as funções sociais da prática docente e sobre o que pensam e desejam os estudantes para seus processos de formação. No cenário das mudanças que acontecem na realidade social, estas afetam a educação, a escola, os professores e os estudantes. Em decorrência, o estudante também mudou e seus interesses e objetivos mudaram.

O professor Herman reconhece as mudanças e supõe que “[...] a gente tem que se moldar com isso, dessa nova realidade, desse novo aluno, algo diferente de dez, nove, cinco anos atrás”. A prática docente que é desenvolvida hoje enfrenta uma conjuntura que difere de décadas atrás em decorrência das mudanças de crenças e de concepções sobre educação, sobre os papéis das instituições de ensino, dos professores. Essa realidade evidencia que os professores têm o desafio de refletir sobre os interesses e necessidades dos estudantes para melhor desenvolver uma prática conectada com os novos rumos do ensino e da educação.

A preocupação do colaborador com o novo perfil dos estudantes reflete afetividade, por expressar consideração por eles, demonstra interesse em compreender o que faz sentido para esse estudante na sala de aula. E, na verdade, realça em sua narrativa: “Parece que o ensino não está mais dando aquele prazer que tinha antes, aquele gostinho de que vou conquistar algo melhor amanhã, estou indo para ver o que vai acontecer”. Alves (1994) afirma que é importante assumir a ideia de que o conteúdo ensinado deve ser deleite para a alma, fonte de prazer. Se o que é ensinado não provocar alegria e prazer, não deve ser ensinado. Tanto os professores quanto os alunos necessitam revelar prazer no processo de ensino aprendizagem, pois se ambos não tiverem alegria e prazer nas situações de ensino e de aprendizagem, significa que as instituições educativas e os professores precisam rever suas práticas.

Na verdade, as interações professores e estudantes são bastante complexas por envolver as pessoas em sua totalidade. Tanto professores quanto estudantes são pessoas, cujas vidas se encontram enredadas por múltiplos desafios, visões de mundo e crenças diferenciadas. Portanto, se encontram inseridos em contextos sociais e educativos que passam por crises e situações imprevistas, que, de algum modo, afetam suas histórias de vida. Nessa

conjuntura, as interações entre professores, estudantes e a música sofrem embates que afetam as relações interpessoais e afetam, também, as relações com o conhecimento ensinado, recaindo sobre o professor o complexo desafio de reconstruir o diálogo, de restabelecer e fortalecer as interações no plano afetivo, na prática docente. (PESSOA, 2008).

Ratificamos que práticas docentes afetam os estudantes, produzindo neles um clima de aproximação e confiança (ou o contrário), com repercussões na aprendizagem e na maneira como se relacionam com as demais coisas do mundo. A afetividade está sempre presente nas atitudes do professor, afastando ou aproximando o estudante, mostrando-se fator determinante de conquista ou não. Nesse sentido, o colaborador Bach relata que põe em evidência, logo no início das aulas, sua preocupação em manter aproximação com seus estudantes e descreve como age, na intenção de conquistá-los para o ensino:

[...] no meu trabalho como professor, a primeira coisa que eu busco do aluno é uma aproximação pessoal. [...] Porque eu acho que com essa abertura do aluno para comigo, eu vou conseguir despertar nele as motivações que ele precisa ter para que se sinta estimulado constantemente no aprendizado. [...] Por exemplo, uma das primeiras coisas que eu faço é aprender o nome de todo mundo. Porque, uma coisa é você chamar alguém de “aluno” e outra é chamar pelo nome. [...] independente do tamanho da turma que eu tenha, eu normalmente aprendo o nome de todo mundo, se não na primeira, na segunda, mas no máximo na terceira aula já estou sabendo, nome de todo mundo. [...] quando eu chamo o aluno pelo nome, eu estou conquistando esse aluno. E esse é o primeiro ponto. A conquista vem do nome, quando eu convoco o aluno a participar da aula, chamando pelo nome, ele vai se integrando aos poucos nesse processo e eu vou motivando. [...] A partir desse interesse que eu consigo captar nas expressões do aluno, no gestual do aluno na sala de aula e especialmente com a resposta que ele me dá numa sistemática de tarefa que eu passo sempre (Bach/Entrevista narrativa).

Para o colaborador Bach as interações entre professores, estudantes e o objeto de conhecimento (neste caso, a música), podem influenciar a aprendizagem e, por essa razão, demarca seu posicionamento declarando: “[...] no meu trabalho como professor, a primeira coisa que eu busco do aluno é uma aproximação pessoal. [...]. Porque eu acho que com essa abertura [...] vou conseguir despertar nele as motivações que ele precisa ter para que se sinta estimulado constantemente no aprendizado”. De acordo com Leite e Tassoni (2002, p. 91), as aprendizagens serão significativas se houver um vínculo entre estudantes e professores, um vínculo permeado pela afetividade, haja vista que toda aprendizagem é, de algum modo, impregnada de afetividade. A autora reforça que “[...] a figura do professor, seu desempenho, suas características pessoais, sua maneira de se relacionar, modo de agir [...], produzem sentimentos e emoções que influenciam a aprendizagem (* citação repetida na na página 82).[...]”. A relação do estudante com o conhecimento é afetada diretamente pela maneira

como o professor age. A confiança construída nessa relação aumenta o compromisso do aluno com a aula, com o conteúdo, com o estudo.

Por meio das interações é possível promover uma maior abertura relacional com resultados positivos na motivação do estudante, com aumento do prazer e alegria no ato de aprender. O colaborador Bach ao narrar experiências de sua prática, refere-se às possíveis questões que podem inibir a potência dos estudantes em sua prática docente. Seu relato confirma mostra consciência em relação a afetividade como dimensão intrínseca às interações entre professores, estudantes e a música, como podemos perceber no registro destacando de sua entrevista:

[...] quando o aluno não responde certas questões da sala de aula, eu já consigo identificar que ali tem, pelo menos, dois tipos de trava: [...] a primeira, trava do conhecimento, que talvez ele não tenha a base para aquele tipo de pergunta, para responder aquele tipo de pergunta e segundo, [...] talvez uma trava de inibição, que tem a ver comigo, com algum tipo de trava que talvez eu tenha colocado, numa maneira de falar, numa expressão, ou em relação à turma. [...] quando a gente percebe esse tipo de situação, cabe a mim, enquanto professor, aumentar o grau de motivação desse aluno, para que ele se sinta confortável entre os colegas, confortável comigo, [...] para ficar à vontade a manifestar-se durante a sala de aula. [...] porque pra mim, um dos elementos dessa afetividade, é o grau de interação. [...] eu consigo medir a relação dele em sala de aula, se ele realmente exerce um afeto, [...] não só para comigo, mas para com os colegas e, sobretudo, para com o objetivo maior que é o conteúdo que está sendo explanado na sala de aula. [...]. Mas, se não houver o aprendizado, que é o objetivo maior, [...], na minha opinião, não está acontecendo afetividade voltada para o propósito da educação (Bach/Entrevista narrativa).

É certo que as interações entre professores, estudantes e conhecimento têm se modificado ao longo dos tempos em decorrência, sobretudo, das transformações sociais. Essas interações buscam o fortalecimento do diálogo e o estreitamento de vínculos entre os sujeitos da prática docente. Em seu relato o colaborador Bach ilustra nossas interpretações mediante a seguinte manifestação “[...] quando o aluno não responde certas questões da sala de aula, eu já consigo identificar que ali tem, pelo menos, dois tipos de trava: [...] a primeira, trava do conhecimento, que talvez ele não tenha a base para aquele tipo de pergunta, [...] e segundo, [...] talvez uma trava de inibição, que tem a ver comigo, com algum tipo de trava que talvez eu tenha colocado, numa maneira de falar, numa expressão, ou em relação à turma”. O professor Bach entende que sua prática e suas interações com os estudantes podem inibir nas aprendizagens e nas interações com a música, seja por não conhecerem os conhecimentos prévios dos estudantes, seja em virtude de posturas e relações que estabelece em sala de aula. O relato em análise tem sintonia com o pensamento de Alves (2010, p. 31) quando diz que a

educação “[...] não está a serviço de saberes, está a serviço dos seus alunos”. Estar a serviço dos estudantes é, efetivamente, pensar a prática docente a partir das interações; é investir na formação integral do estudante e no desenvolvimento de sua sensibilidade.

Dizemos, portanto, que a relação afetiva do professor com o ensino transparece em sua prática diária, com reflexos em suas interações com os estudantes, na tentativa de fazer com que tenham maior interesse pela disciplina e mais disposição para aprender. Em outro trecho de sua entrevista narrativa, o colaborador Bach relembra que alguns professores marcaram seu percurso de vida:

[...] nessa autoanálise do professor, [...] você vai perceber que certos profissionais foram definidores nesse processo de afirmação do seu comportamento em sala de aula e que, por sua vez, [...] resplandece quando você vai ser um professor. [...] então, fazendo essa análise, praticamente todos os professores que eu tive durante a minha idade escolar, eles tinham esse comportamento, uns mais e outros, menos. [...] Ou seja, eram pessoas que davam o exemplo. [...] normalmente, eram pessoas que tinham uma integridade pessoal, moral e por sua vez, conseguiam, na sala de aula, convencer. [...] Quando convence, de maneira afetuosa e não impositiva, [...] nós nos sentimos atraídos pelo conhecimento. [...] além do mais, é aquilo que a gente vê sempre nas disciplinas de práticas de educação, das matérias pedagógicas, na formação dos professores, [...] que é o professor como mediador. [...] media o conhecimento e media uma postura que se nós assumirmos um dia, como foi o meu caso de ser um professor, [...] você começa à sua maneira, seguir aquela orientação. [...] você passa a querer marcar a vida daquele aluno. Eu tive excelentes professores a vida toda, [...] inclusive uma dentro da minha casa, que foi a minha mãe. [...] minha mãe era uma professora incrível, não porque era a minha mãe, mas os alunos dela sempre diziam isso [...] em várias situações. [...] nesse momento, a gente percebe que o exemplo do professor faz com que os próprios alunos acreditem na profissão, acreditem no conhecimento e possam desenvolver qualidades para além daquilo, do conteúdo que é ensinado. [...] qualidades morais, posturas de lidar com as pessoas com educação, isso é importantíssimo para nós. [...] Fortalece os laços de afetividade, sem dúvida (Bach/Entrevista narrativa).

Na rememoração de seu percurso de formação, Bach confirma o reconhecimento de que a afetividade integra as interações entre professores, estudantes e o conhecimento. Recorda professores que “guarda” como modelos para sua prática e confirma que a postura do professor afeta os estudantes, conduzindo-os a revelarem maior ou menor envolvimento com os conteúdos ensinados. Na dinâmica das interações o comportamento e a postura dos professores contagiam os estudantes, provocando expressão da afetividade em suas diferentes nuances, em relação ao conhecimento. Nessa direção, Wallon (1971) ressalta a importância das interações humanas no meio social, demonstrando quão estreita é a relação entre elas e a constituição da pessoa. Segundo seu pensamento, as interações com o outro são fatores de contribuição na maneira como a pessoa interage com o meio social e na construção de suas formas de sentir e pensar.

O professor Bach comenta sobre as interações que acontecem nas práticas docentes, com realce para os modos como essas interações afetam a constituição da pessoa e do profissional. A esse respeito afirma que o professor, “[...] Quando convence, de maneira afetuosa e não impositiva, [...] nós nos sentimos atraídos pelo conhecimento. [...] além do mais, é aquilo que a gente vê sempre nas disciplinas de práticas de educação, das matérias pedagógicas, na formação dos professores, [...] que é o professor como mediador”.

A ação mediadora dos professores nas interações dos estudantes com o conhecimento é ressaltada no relato do colaborador da pesquisa por fortalecer laços e por fazer com que os estudantes “[...] acreditem no conhecimento e possam desenvolver qualidades para além [...] do conteúdo que é ensinado”. A narrativa do professor Bach converge para a compreensão de Tassoni (2008, p. 99) sobre a mediação, que segundo a autora, supõe “[...] uma relação indireta entre sujeito e objeto, na qual ocorre a intervenção de outro sujeito, de outro elemento”.

Concluimos nosso olhar analítico sobre a narrativa de Bach reafirmando que o processo ensino-aprendizagem acontece em um contexto social e necessita da mediação de alguém mais experiente na condução de situações peculiares que caracterizam esse contexto do estudante em seu ambiente escolar. Logo, entendemos que o professor é essa pessoa que, por meio da mediação, pode perceber as reais necessidades do estudante. Na sequência analítica, debruçamo-nos sobre a narrativa do colaborador Frost que fala das singularidades de suas experiências docentes e de sua preocupação com os estudantes em suas interações com o conhecimento:

Quando eu comecei a lecionar, [...] ainda na década de noventa, sempre tive preocupação com relação a como o [...] aluno está recebendo o que estou tentando passar, [...] se consegue entender, mas diz que sim, só por medo de falar. [...]. [...] estou sempre preocupado se o aluno [...] se ele realmente está interiorizando [...] e aprendendo. [...] quando termina a aula, [...] chego em casa, vou fazer avaliação minha, sobre cada um dos alunos, para saber se realmente entenderam. [...] Relembrar cada momento da aula, para saber se realmente o que eu estou tentando passar, se chegou, [...]. [...] Quando o aluno geralmente chega e diz assim: eu entendi, [...] mas fica aquela indagação: [...] será que ficou alguma coisa? [...] Eu tento sempre chegar para o aluno e fazer com que ele me diga realmente se tem uma dúvida a mais, se está conseguindo e tento me colocar no lugar do aluno como aconteceu no passado. [...] Os professores de música que eu tive sempre foram muito preocupados com isso, com essa resposta, com esse feedback. [...] dependendo de como é essa resposta do aluno, [...] é que vou traçando como é que vai ser a próxima aula, o cronograma, a metodologia, de modo que eu não só jogue conteúdo para os alunos, que sempre eu consiga o máximo de aproveitamento desses alunos. [...] Diferente das outras disciplinas, na música você vê o efeito rápido, [...] mais prático, por mais que a aula seja teórica, [...] o efeito é bastante imediato. [...] Então, você chega para o aluno, pede para fazer um determinado exercício, tocar uma determinada coisa, [...] pode ser que determinado aluno não consiga fazer aquilo naquele momento, [...] não é

porque ele tenha essa dificuldade toda, [...] é que esse empecilho da timidez pode atrapalhar bastante (Frost/Entrevista narrativa).

A partir da presente narrativa, verificamos que o professor Frost tece reflexões sobre as interações entre professor e estudante, bem como reflete sobre a mediação que ocorre em sua prática docente. Mediação e interação, segundo o colaborador da pesquisa, são dispositivos importantes no desenvolvimento do ensino em suas múltiplas facetas. Com a mediação e a interação o professor aguça sua percepção, ao refletir sobre o que transcorreu na aula, como sugere Frost “[...] quando termina a aula, [...] chego em casa, vou fazer avaliação [...], sobre cada um dos alunos, para saber se realmente entenderam. [...] Relembrar cada momento da aula”. A reflexão realizada pelo colaborador objetiva a ressignificação de sua prática para que os objetivos do ensino sejam alcançados.

No geral, as narrativas evidenciam o envolvimento afetivo entre os sujeitos da prática docente e a música, como objeto de conhecimento, pois mencionam o interesse pelo outro (o estudante) e por suas aprendizagens. Em relação ao acompanhamento aos estudantes, o colaborador da pesquisa reconhece que “[...] Diferente das outras disciplinas, na música você vê o efeito rápido, [...] mais prático, por mais que a aula seja teórica, [...] o efeito é bastante imediato. [...] Então, você chega para o aluno, pede para fazer um determinado exercício, tocar uma determinada coisa”. O que significa ver o efeito rápido?. Nas palavras de Frost, significa ter um *feedback* da aula com o intuito de acompanhar limitações e possibilidades dos estudantes e, particularmente, para rever as situações de ensino. A narrativa confirma que a escola e a sala de aula são ambientes ricos e diversificados que favorecem ao professor assumir posturas afetivas com os estudantes, causando continuamente impactos positivos ao alunado. Essa perspectiva sinaliza para uma postura comprometida com o sucesso do ensino e da aprendizagem, cada um na sua dimensão (LEITE, 2012).

Percebemos que o professor na gestão da prática docente tem oportunidade de provocar impactos afetivos nas interações com os estudantes, na consideração de que são pessoas com sentimentos, emoções, paixões. Pessoas marcadas pela cultura e pelas diferentes questões da realidade sociohistórica na qual estão inseridos e no geral se desenvolvem. O colaborador Frost amplia sua narrativa sobre afetividade no ensino de música expressando como ocorre a interação do estudante com essa arte sonora:

Eu sempre costumo dizer que na música, acima de tudo, [...] a gente precisa ter autoestima. Quem é tímido, [...] dificilmente vai ter autoestima. [...] estou sempre trabalhando, pensando em minimizar os efeitos dessa falta de autoestima. [...] A medida que você vai ficando adulto, você fica cada vez mais preocupado, [...] na música a gente

nota muito isso, [...] nota que as pessoas travam. [...] Justamente por esse motivo, que eu tenho essa preocupação, de estar sempre conferindo cada aluno, [...] de não taxar o aluno de incapaz, não digo que o aluno não tem talento, [...] não gosto de usar essa expressão, [...] esse cara é talentoso o outro não é. [...] Eu próprio, fui um aluno que dei muito trabalho pra minha professora de música, quando eu estava começando a tocar na banda, [...] dei muito trabalho mesmo, porque eu tinha esse problema de timidez [...]. [...] Acabava que eu tinha que me esforçar mais em casa sozinho pra poder entender. [...] Eu não perguntava para os colegas, eu não perguntava para a professora que queria tirar dúvidas, [...] por isso, hoje, eu penso dessa forma. [...]. Penso em minimizar esses efeitos de travamento, esses problemas que acontecem na aprendizagem do aluno de música (Frost/Entrevista narrativa).

A prática docente é uma atividade que, por excelência, resulta em muitas interações, de proximidade, de distanciamentos, de diálogos e de conflitos, às vezes. As narrativas analisadas até aqui sinalizam que essa prática precisa acontecer em um ambiente, no qual o estudante possa se sentir acolhido, aceito, livre de medos e inibições, para poder se expressar em sua subjetividade musical livre e sem amarras.

No caso do ensino de música, em face das habilidades e competências envolvidas, compreendemos a necessidade de fazer da prática docente uma atividade provocativa, desafiadora e atraente para “[...] estabelecer conflitos e promover aprendizagens a partir das já existentes” (IBIAPINA, 2007, p. 87). A percepção da autora contribui para analisarmos aspectos realçados na narrativa do colaborador, em relação sua postura na interação com os estudantes e na interação destes com a música, como podemos verificar na seguinte afirmativa: “Eu sempre costumo dizer que na música, acima de tudo, [...] a gente precisa ter autoestima”. Trabalhar a autoestima dos estudantes pode afetá-los de modo positivo de modo que reconheçam a potência que têm para aprender, diante dos conflitos e dos desafios. Com apoio, com inspiração em Wallon (1971), afirmamos que os conflitos e as contradições dinamizam o processo de aprendizagem.

As interações entre o professor, os estudantes e a música, segundo a narrativa do colaborador Frost, envolvem diferentes dimensões das pessoas. Envolve afetos, questões cognitivas e sociais, como reconhece o colaborador da pesquisa em sua narrativa: “[...] não digo que o aluno não tem talento, [...] não gosto de usar essa expressão, [...] esse cara é talentoso o outro não é. [...] Eu próprio, fui um aluno que dei muito trabalho pra minha professora de música, quando eu tava começando a tocar na banda”. Na condição de professores vivenciamos muitas incertezas e instabilidades na prática docente, que nos levam a refletir sobre a prática docente, no que pensam e desejam os estudantes para seus processos de formação.

Segundo o relato do colaborador Frost, o professor de música não deve limitar a sua interação com os estudantes e a mediação que realiza para que interajam com a música e com a transmissão de conhecimentos. Esclarece que objetiva gerar o interesse pela música para que os estudantes percebam que o talento musical pode ser desenvolvido. Em seu relato percebemos que entende que mobilizar afetos pode resultar em um envolvimento maior dos estudantes com o objeto de conhecimento. Wallon (1971) trata a respeito das emoções e da propagação destas, ressaltando: “[...] a emoção tem necessidade de suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, inversamente, tem sobre o outro uma grande força de contágio” (WALLON, 1971, p. 99). O relato a seguir reforça que sua preocupação não se limita à transmissão de conteúdos:

Não é o meu interesse ficar só jogando conteúdo. [...] No meu caso de professor de música, teoria musical, instrumento de sopro, [...] o interesse é que o aluno consiga ter a desenvoltura para tocar e para cantar. [...] Esse é o objetivo da música, [...] não é só jogar conteúdo, conteúdo, [...] conteúdo [...] ele pega esse conteúdo depois e não sabe o que fazer com ele. [...] Eu sou um dos professores que pensa a educação, [...] que acha a educação ainda um sistema muito atrasado. [...] A nossa tentativa de pensar que o aluno precisa ser aprovado, aprovado e porque o aluno está no ensino fundamental e ensino médio, [...] que tem que jogar conteúdo, porque ele tem que fazer o ENEM, [...] vai para a universidade e coisa desse tipo [...] penso mais na formação educacional como educação que sirva pra ele realmente utilizar o que aprendeu na vida, [...] não só como um depósito de conhecimento (Frost/Entrevista narrativa).

O colaborador da pesquisa, embora reconhecendo que a valorização do conhecimento é item importante e diferenciador para ingresso em universidades, o que implica focar na preparação do estudante para esse ingresso, afirma que, em sua prática docente no ensino da música: “Não é o meu interesse ficar só jogando conteúdo. [...] No meu caso de professor de música, teoria musical, instrumento de sopro, [...] o interesse é que o aluno consiga ter a desenvoltura para tocar e para cantar”. Sua prioridade é que o estudante se desenvolva musicalmente, construindo habilidades específicas para cantar e tocar, e que tenha uma formação enriquecida por competências musicais, de modo que a formação ofertada favoreça sua vida como músico e como pessoa.

As ideias do colaborador Frost remetem à teorização de Franco (2012, p. 160) sobre a prática, compreendida como “[...] uma prática relacional, mediada por múltiplas determinações”. Nosso colaborador revela, desse modo, que compreende as determinações de sua prática docente, entendendo, igualmente, que não se trata de atividade estática, visto que é produzida e difundida histórica e socialmente. Desse modo, pode ser revista em decorrência das necessidades e interesses dos estudantes e professores e do próprio contexto social.

Na continuidade analítica, o colaborador Lemuel narra as interações que acontecem em sua prática docente questionando sobre o que é ser um professor afetivo, consciente de que seus modos de agir e falar afetam os alunos. Adianta que um professor afetivo é, acima de tudo, respeitoso e acolhedor, para fortalecer os vínculos de afetividade com seus estudantes:

[...] Ser um professor afetivo é estar abraçando os alunos, está beijando o aluno? [...] com essa questão da gente criar sempre esse respeito entre aluno e professor, [...] então o afeto não é isso, [...] não é só isso. [...] Ser um professor afetivo seria, acima de tudo, você respeitar seu aluno, você criar um vínculo com ele, [...] você acolhê-lo, ser carinhosos mesmo, [...] porque às vezes por causa do ofício de professor, [...] nós nos tornamos, [...] um pouco ásperos no trato com os alunos e, às vezes, nos esquecemos de uma coisa muito importante, [...] que eu digo sempre para os colegas: [...] sem os alunos nós não somos nada. [...] temos que tratar bem os nossos alunos. [...] penso que o professor afetivo, [...] é aquele que se desdobra em acolher o seu aluno, [...] porque muitas vezes o aluno vem de uma realidade totalmente diferente, [...] sou um professor que trabalho com alunos de várias realidades, [...] então, ser um professor afetivo, [...] eu penso, que seria tratá-lo com respeito, mas acolhê-lo, acima de tudo. [...] Então, isso se refere muito na minha prática enquanto professor, [...] quando vou aos ensaios, [...] nunca trato só de técnica, [...] trato sempre de vidas, eu estou ali com vidas. [...] Quando a gente vai ensaiar, vai se apresentar, [...] sempre penso que os meus alunos são seres humanos (Lemuel /Entrevista narrativa).

O que vem a ser um professor afetivo? Esse questionamento desencadeou a narrativa do colaborador Lemuel, levando-o a refletir que a afetividade, como dimensão humana, está nas diferentes interações que vivenciamos. Declara que “[...] Ser um professor afetivo seria, acima de tudo, você respeitar seu aluno, você criar um vínculo com ele, [...] você acolhê-lo, ser carinhosos mesmo [...]”. A partir da narrativa do citado professor destacamos que nas diferentes interações da prática docente, o professor busca afetar de maneira produtiva os estudantes no contexto do ensino e da aprendizagem. Para esse colaborador da pesquisa é preciso afetar de maneira produtiva os estudantes para sensibilizar suas percepções e suas faculdades emocionais, intelectuais e sensoriais no processo de construção de conhecimento musical.

Em seu relato percebemos, também, que concebe os estudantes como seres sociais, cujo desenvolvimento pleno se realiza nas inserções culturais com o meio, nas trocas e interações com os outros. De acordo com a resposta favorável dos estudantes nessas interações, é possível avaliar o impacto causado por elas em suas vidas, tendo em vista que, de acordo com Wallon (1971), as interações vividas com outros afetam a pessoa em suas formas de pensar e de sentir. Com isso, novas maneiras de manifestações afetivas vão se construindo, tornando visível para o professor que esse é o caminho adequado para a conquista do estudante.

A propósito, afirma que nas interações decorrentes de sua prática “[...] sempre penso que os meus alunos são seres humanos, [...] eles não estão ali por pagamento, por obrigação nas aulas de músicas”. O modo de pensar a prática docente, os estudantes e as interações pessoais significa compreender a historicidade do grupo e que o comportamento do professor, suas ações e atitudes exercem influência sobre os estudantes, colaborando com suas aprendizagens, provocando diferentes sensibilidades que vão marcar as interações que estabelecem com os conteúdos e com a sua autoimagem, como defendem Tassoni e Leite (2013).

As interações vividas pelos estudantes em sala de aula, contexto de ocorrência da prática docente, envolvem afetividade e cognição. Por isso, não basta investir apenas na produção de conhecimentos. É significativo considerar a historicidade dos sujeitos da prática docente, observando os condicionantes e influências sociais. O colaborador Lemuel, também, explicita compreender que “[...] afetividade, conhecimento, inteligência, eles estão sempre juntos”. Ou seja, entende que há unidade entre afetividade e cognição, conforme registra em sua narrativa:

[...] afetividade, conhecimento, inteligência, eles estão sempre juntos. [...] Acho que todo professor deveria ter. [...] A gente estuda muito na Psicologia, [...] mas, não existe uma cadeira na universidade, no curso de licenciatura, [...] que seja específico para falar sobre os afetos, [...]. [...] Wallon vai falar muito isso, que a inteligência e a afetividade, [...] elas andam juntas, [...] como que de mãos dadas. [...] Então, por elas andarem de mãos juntas, eu não posso deixar de ser um professor afetivo. [...] acho que eu não me enquadraria em ser um professor de outra coisa em que não pudesse ser um professor afetivo. [...] Porque você está dando aula e você vai ministrar uma disciplina que envolve gente, [...] tem que ter algo mais entre a música, [...] a técnica, entre o professor e o aluno, [...] eu penso que seria a afetividade e eu traduzo a afetividade nisso, [...] num acolhimento dos alunos deles se sentirem bem, deles, mesmos cansados, estudando outras coisas, com problemas em casa, eles vinham para o ensaio do coral para aula de instrumento, [...] e além do mais quando acaba aquela aula, [...] aquele vínculo está lá (Lemuel/Entrevista narrativa).

Segundo Lemuel, a afetividade tem um papel importante no processo de desenvolvimento da cognição. Sobre esse aspecto menciona: “[...] acho que eu não me enquadraria em ser um professor de outra coisa em que não pudesse ser um professor afetivo”. Concordamos com o colaborador ao afirmar que a afetividade é tão importante quanto a inteligência. Encontramos em Dantas (2007) fundamentos para confirmar a narrativa do colaborador, pois entende que afetividade e inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica. Apesar de terem diferentes funções, são interdependentes em seu desenvolvimento, permitindo à criança e às pessoas em geral seu pleno desenvolvimento.

O professor Lemuel, ao falar sobre o ensino de música em sua prática docente, descreve atividades de (ensino de piano) com o objetivo de promover interações coletivas e, com esse objetivo, prioriza atividades em grupo. Reconhece que essas atividades têm grande repercussão nas práticas de professores da área. Com o trabalho em grupos é possível promover maior interação com os estudantes, o que possibilita detectar com mais clareza as dificuldades coletivas, conforme destaca de acordo com o seguinte relato:

[...] nunca mais dei aula de piano individual. [...] Porque eu notava que a aula de piano em grupo é uma interação maior, [...] eu posso interagir e quando o aluno tem mais dificuldade, [...] eu aproveito para trabalhar essa dificuldade com os outros, ou seja, eu ensino os alunos a ter paciência, [...] a acolher aquele aluno que de repente, [...] está com dificuldade. [...] Em vez de dar uma questão de uma competição, [...] a gente tenta tornar nivelados os alunos. [...] Por exemplo, no caso do piano em grupo, os alunos não vão para frente se o outro ficar. A não ser que o outro desista de verdade, [...] que eu prefiro que isso não aconteça. Se o aluno tiver disposição de continuar, [...] os outros vão. Antes, [...] dessa vivência em grupo, o aluno quer desistir (Lemuel /Entrevista narrativa).

A organização da prática docente do colaborador parece ser resultado de suas experiências como professor de música. A organização de sua prática com o trabalho coletivo foi pensada pelo professor Lemuel para socialização das aprendizagens, para o acolhimento afetivo dos estudantes e para identificar as limitações que, por ventura, surjam no processo de ensino-aprendizagem. O objetivo do referido professor é que todos prossigam juntos, caminhem lado a lado, no mesmo nível e para que isso aconteça, entende que é preciso o exercício do acolhimento e da afetividade.

Em sua prática docente no ensino de música (instrumento piano), Lemuel defende que haja uma maior interação com os estudantes, principalmente para identificar possibilidades e dificuldades coletivas e individuais dos estudantes. No ensino da música, pelo caráter interativo inerente à própria música, as relações afetivas parecem aflorar de maneira mais intensa e sensível entre professores e estudantes, fazendo dessa prática, um *locus* privilegiado para as vivências de muitas emoções, de diferentes sentimentos, ampliando espaços para expressão da afetividade.

Tassoni (2008) comenta que a socialização de conhecimentos é importante, mas é igualmente importante refletirmos sobre como esses conhecimentos são veiculadas e direcionadas a esses estudantes. Se o ambiente de ensino for pautado no respeito e na afetividade, trazendo influências positivas na aprendizagem, envolvendo os domínios afetivos e cognitivos, que, com certeza, repercutirão para toda a vida.

A análise do conjunto das narrativas dos colaboradores em relação às interações entre professores, estudantes e a música revela que essas interações são percebidas, pelos colaboradores da investigação como vitais na mediação do conhecimento e têm consciência que essas mediações são afetivas. As narrativas relacionadas às interações entre professores, estudantes e a música afetam os sujeitos envolvidos, seja em suas formas de pensar e de sentir, seja no processo de elaboração do conhecimento no curso de música. Constatamos, nos relatos analisados, que os professores percebem que afetividade e cognição são igualmente importantes na formação humana e, por isso, não podem ser percebidas como opostos na prática docente e nas interações que nela acontecem.

3.3 Experiências estéticas e sensíveis vividas por professores e alunos

Somos pessoas dotadas de razão e de emoção, o que nos permite ser afetadas por posturas, sentimentos e emoções compartilhadas na realidade histórico-social em que estamos inseridos. No âmbito dessa realidade, a partir de nossas referências, contemplamos e interpretamos a arte, neste caso particular a música, de maneira única, pessoal e intransferível. Nas interações com a música vivemos experiências estéticas e sensíveis, que têm origem em nosso jeito singular de ver, de ouvir, de sentir e de interpretar. Nessas interações nossa sensibilidade aflora, aguçada pelos pensamentos e pelos sentidos que atribuímos ao fenômeno que estamos experienciando.

Elevados pela arte, nossa participação na experiência estética faz de nós não apenas contempladores passivos, mas criadores ativos, uma vez que, também, podemos ser produtores de objetos artísticos, levando outros a viverem as mesmas experiências. Com essa compreensão, entendemos que a prática docente no Curso de Instrumento Musical do IFPI é propícia às experiências estéticas e sensíveis, vivenciadas diariamente em seus momentos de criações e produções artísticas, frutos da percepção sensível ocasionada pela arte.

[...] as experiências estéticas presentes durante o curso, estão representadas nas análises feitas nas atividades diárias dessas aulas, [...] a reflexão auditiva, aplicada ao conhecimento técnico, eram experiências de profunda reflexão na aplicação das habilidades musicais. [...] No entanto, o rigor das regras da percepção e aplicação de determinados modelos musicais, exigiam uma certa mecanização, uma procura de acertos e erros, [...] pois tratava-se de um ensino técnico, onde procurou dominar as regras de construção de padrões técnicos, que auxiliavam a compreensão da beleza estética das obras (Herman/Memorial autobiográfico)

A leitura da narrativa do colaborador Herman nos provoca os seguintes questionamentos: as experiências estéticas e sensíveis no Curso Técnico em Instrumento Musical do IFPI são valorizadas na prática docente dos professores? Como essas experiências se manifestam na formação dos estudantes? As respostas a esses questionamentos apresentamos na síntese analítica referente a esta seção, no momento de (re)leitura das narrativas. Refletindo sobre essa temática, entendemos que as práticas docentes no ensino de música podem oportunizar vivências estéticas e sensíveis nas atividades cotidianas das disciplinas. Com a intenção de analisar a narrativa do colaborador, em relação às experiências estéticas e sensíveis em sua prática docente, partimos inicialmente do seguinte trecho de seu relato: “[...] as experiências estéticas presentes durante o curso, estão representadas nas análises feitas nas atividades diárias dessas aulas, [...] a reflexão auditiva, aplicada ao conhecimento técnico, eram experiências de profunda reflexão na aplicação das habilidades musicais”.

Para subsidiar nossas inferências na análise da narrativa do professor Herman, recorremos ao Parecer n. 15/98/CNE/CEB, das Diretrizes Curriculares Nacionais /Ensino Médio (BRASIL, 1998, p. 22), que esclarece: “[...] A estética da sensibilidade não é um princípio inspirador apenas do ensino de conteúdos ou atividades expressivas, mas uma atitude diante de todas as formas de expressão, que deve estar presente no desenvolvimento do currículo [...]”. O relato de Herman parece explicitar, por um lado, um conflito de sua prática docente em relação ao fato de ter que guiar suas atividades por aspectos técnicos, que talvez inibam as expressões estéticas e sensíveis.

Por outro lado, ao sugerir que sua prática se constitui por meio de diferentes atividades e da reflexão sobre habilidades musicais, sugere flexibilidade e diversificação de vivências na disciplina que ministra, o que, considerando estudos de Camargo e Bulgacov (2008), tem a ver com a perspectiva estética. Ao mencionar reflexão auditiva na interação com o conhecimento, podemos inferir uma preocupação com a beleza estética da obra, com a sensibilidade na percepção musical, cujos resultados levem à reação subjetiva individual de cada estudante na experiência proporcionada na aula.

A estética tem a ver com a aparência das coisas, com o visível, mas, também, refere-se ao invisível, envolvendo diferentes sentidos (tato, audição, olfato, entre outros), envolvendo, também, a subjetividade manifestada pelos indivíduos. Nesse sentido, afirmamos que as análises reflexivas vivenciadas nas aulas de música do colaborador Herman, propiciam uma atmosfera favorável à contemplação do belo, da arte, do visível e do invisível, aguçando a

subjetividade dos estudantes, como reação da estética e sensibilidade. Assim, retomando a narrativa do colaborador Lemuel ampliando nosso entendimento a respeito desse tema:

[...] Estudar música é compreender que ela é mais que notas musicais. A música mexe com as pessoas. [...] Ela traz a lume experiências e memórias a cada indivíduo. [...] A música não é uma receita de bolo, que se segue e está pronta. [...] Ela emana prazer, tristeza, alegria, reflexão, entre tantos sentimentos. [...] Quando preparo uma aula aos meus alunos, penso sempre se eles vão absorver aquele conteúdo da mesma forma que eu. [...] E quase sempre não, eles sempre absorvem da maneira deles. [...]. As expressões de cada um são variadas. [...]. Se perguntar a eles o que eles acharam de uma música passada no ensaio coral, [...] cada um vai vir com um sentimento diferente. Até os alunos mais tímidos, [...] ao atuarem na prática coral, uma atividade intensamente coletiva, acabam se socializando mais com os colegas do grupo. [...]. Busco sempre nas aulas, sejam de instrumento (teclado, flauta) ou canto, [...] a dinâmica da coletividade, por isso sempre dou aula em grupo. Acho que assim os alunos podem se manifestar, demonstrar suas aptidões uns aos outros (Lemuel/Memorial autobiográfico).

Lemuel expressa uma compreensão musical para além de notas, sons e melodias harmônicas. Em sua concepção, a música “[...] é mais que notas musicais. A música mexe com as pessoas. [...] emana prazer, tristeza, alegria, reflexão, entre tantos sentimentos”. A concepção do colaborador recorre à estética e à sensibilidade musical para informar a respeito da diversidade de experiências vivenciadas por seus alunos nas interações musicais, uma vez que, como diz sua narrativa, “[...] elas trazem à lume experiências e memórias a cada indivíduo. [...] trazendo prazer, tristeza, alegria, reflexão”. O relato anuncia a experiência estética e sensível que permeia o desenvolvimento da prática docente do colaborador.

A continuidade das narrativas do colaborador Lemuel realça variadas expressões de subjetividade de seus alunos, quando diz que: “As expressões de cada um são variadas. [...]. Se perguntar a eles o que eles acharam de uma música passada no ensaio coral, [...] cada um vai vir com um sentimento diferente”. A riqueza da música, como arte que promove a expressão da estética e da sensibilidade reside no fato de levar cada estudante a experimentar diferentes sentimentos, percepções diversificadas, únicas e inigualáveis.

Recorrendo novamente ao Parecer CNE/CEB n.º 15/98, das Diretrizes Curriculares Nacionais /Ensino Médio, que diz, entre outras coisas, que “[...] a estética da sensibilidade facilitará o reconhecimento e valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade [...].” (BRASIL, 1998, p. 21) que a estética da sensibilidade no caso do Curso de Instrumento Musical, ao explorar a riqueza de sons, a diversidade de experiências pode envolver estudantes e professores na atribuição de sentido a essas experiências, ao mesmo tempo em que cumpre a responsabilidade de educar para o exercício da cidadania e de uma profissão.

A análise do relato de Lemuel viabiliza perceber as manifestações do ensino da música como experiência estética e sensibilizadora em sua prática docente, por meio das quais, estudantes e professores vivenciam, como sugerem Cunha, Arruda e Silva (2010), experiências que provocam mudanças, conduzindo-os a despertarem para outras dimensões do pensamento, da imaginação, da diversidade criativa e da ação. O colaborador Bach também narrou sobre experiências estéticas sobre experiências sensíveis em sua prática docente:

[...] No campo de atuação junto ao Curso Técnico em Instrumento Musical do IFPI, desenvolvemos atividades de ensino coletivo – quando atuamos em matérias teóricas – quanto individuais: aulas de instrumento. [...] Em ambos os casos, procuramos executar a “pedagogia do exemplo”, que, em suma, diz respeito a todos os estímulos e vivências estéticas apreendidas em sala de aula são, [...] de fato, construídas, na prática, a partir dos exemplos que demonstramos *in loco*, no meu instrumento (piano), [...] a fim de que o discente sintasse motivado a experienciar também tais sonoridades, [...] transpondo-as do domínio teórico/técnico [...] para o “mundo real” (a *performance*, o arranjo, a composição). [...] Muito importante também estimular a livre expressão dos discentes [...] quanto ao uso de elementos técnicos aprendidos em classe para que os mesmos alcancem, [...] através da prática coletiva, improvisando e, por sua vez, [...] criando espontaneamente, suas identidades próprias – feição individual – como executante, teórico e/ou como pedagogo musical (Bach/Memorial autobiográfico).

Em seu relato, Bach informa sobre a valorização de atividades coletivas em sua prática docente, pelo fato de que propicia um ambiente favorável às experiências estéticas e sensíveis na música por oportunizar o compartilhamento de experiências e conhecimentos. Realça, nesta consideração, a natureza do conhecimento a ser socializado em sua prática, visto que as atividades individuais também são contempladas.

O colaborador Bach afirma que é: “[...] Muito importante também estimular a livre expressão dos discentes [...] quanto ao uso de elementos técnicos aprendidos em classe para que os mesmos, [...] através da prática coletiva, improvisando e, por sua vez, [...] criando espontaneamente, suas identidades próprias [...]”. Bach é professor de instrumento (piano), cuja prática pode provocar experiências sensoriais, auditivas e sonoras. Deduzimos que a intenção do professor é proporcionar aos estudantes a vivência da sensibilidade estética, articulando o domínio teórico/técnico ao mundo da *performance*, do inusitado, da invenção, da improvisação e da criatividade.

Camargo e Bulgacov (2008) comentam que a estética no cotidiano escolar refere-se ao respeito às diferenças, às múltiplas possibilidades de sentimentos e expressões, referendando, por exemplo, a análise da narrativa do colaborador. As experiências estéticas e sensíveis na prática docente do colaborador Frost são, assim, descritas por ele:

[...] Ensinar alunos com ritmos diferentes de aprendizagem exige, de nós professores, preparo e flexibilidade, olhar atento e sensível à subjetividade de cada aluno. [...] A formação estética do professor interfere na sua forma de agir em sala de aula, [...] possibilitando um olhar mais sensível aos problemas educacionais e possibilitando aos alunos possibilidades de criações artísticas e experiências estéticas sensíveis. [...] O ambiente artístico da sala de aula promove essas criações, bem como o desenvolvimento dessas percepções sensíveis promovidas pela arte musical (Frost/ Memorial autobiográfico).

Em seu registro, Frost defende que o professor precisa ser sensível às necessidades individuais dos estudantes, reconhecendo em cada um suas peculiaridades, suas nuances individuais a serem respeitadas, bem como seus ritmos de aprendizagem. O professor enfatiza que “[...] O ambiente artístico da sala de aula promove essas criações, bem como o desenvolvimento dessas percepções sensíveis promovidas pela arte musical”. Esse recorte da narrativa do colaborador menciona dois aspectos pertinentes às experiências estéticas e sensíveis em sua prática docente. O primeiro aspecto, quando o professor reconhece que a arte promove criações e o segundo ao se reportar às percepções sensíveis.

No que se refere a uma formação que valoriza as experiências estéticas, Schindwein (2015) assinala tratar-se de uma formação que provoca estranhamento e a ressignificação da realidade e do conhecimento, que entendemos pode ser referência a uma prática docente voltada para oferecer, aos estudantes, possibilidades de crescimento, de criação e de desenvolvimento de variadas percepções sobre o mundo e sobre o objeto de conhecimento. Acessando aos registros narrativos do colaborador Miles, percebemos que, também, enfatiza as experiências estéticas e sensíveis na prática docente ao narrar sobre a importância dos conhecimentos prévios dos estudantes ao ingressarem no curso de música, na perspectiva de que esse conhecimento seja ampliado e revisitado no decorrer do processo de formação. A esse respeito, declara:

Sempre enfatizo nas aulas práticas de instrumento, pois é neste momento que se motiva e desperta o interesse do aluno para a ação do fazer musical, ao tempo que esta ação desperta o pensamento reflexivo sobre a prática profissional, [...] partilhando com o aluno, sempre se aprende também com o aluno, revendo a metodologia, despertando novas formas de abordagem dos conteúdos, aperfeiçoando, partilhando e inovando no sentido de melhorar a eficácia, [...] sendo este espaço escolar como propício para produção de saberes e de práticas inovadoras para formação profissional docente e, por conseguinte, deste aluno. [...] Enquanto professor, procuro manter-me sempre disposto às mudanças, construindo novos conhecimentos, a partir dos alunos, da prática, do ambiente, de recursos e limites próprios de cada Instituição bem como dos obstáculos encontrados nas suas ações inerente ao ensino (Miles/ Memorial autobiográfico).

Conforme a narrativa de Miles, reiteramos que o estudo da música oportuniza possibilidades de crescimento em experiências estéticas e sensíveis. No âmbito de sua

narrativa assinalamos a seguinte afirmação: “[...] partilhando com o aluno, sempre se aprende também com o aluno, revendo a metodologia, despertando novas formas de abordagem dos conteúdos, aperfeiçoando, partilhando e inovando no sentido de melhorar a eficácia, [...]”. Considerando as ideias do colaborador, lembramos que as experiências estéticas não se limitam ao cotidiano do ensino, vão mais longe revelando-se experiências que permeiam nossas interações no mundo.

Diante dessa percepção, ressaltamos que os estudantes antes de ingressar no curso de instrumento musical, vivenciaram experiências estéticas e sensíveis em suas rotinas de vida, que podem ter estimulado suas percepções do belo e do sensível. Que podem ter despertado sua curiosidade pelo novo, pelo desconhecido, provocando seu espírito inventivo e criativo. O colaborador enfatiza em sua narrativa que, nas aulas de música, as interações entre ele, os estudantes e a música se revelam envolvidos em um processo de sensibilização, benéfico não só aos estudantes, mas também, ao professor, uma vez que está sempre aprendendo por meio das vivências musicais compartilhadas com os estudantes, para enriquecimento de sua prática.

Vale destacar, por conseguinte, que as experiências estéticas e sensíveis, de acordo com as narrativas dos colaboradores do estudo, são fenômenos intrínsecos à prática docente que desenvolvem no ensino de música, pois essa prática focaliza a sensibilidade na percepção da música, o desenvolvimento do pensamento estético e a atribuição de sentidos ao que é vivenciado na formação musical, como sugere Schlindwein (2015) em estudos que abordam marcas da arte da imaginação e em uma formação humana sensível. As narrativas confirmam que as interações dos estudantes com música, objeto estético, possibilitam diversidade de expressões, de sentimentos, de formas de ver a realidade da música e o conhecimento nessa área.

3.4 Afetividade como fator potencializador da prática docente

No desenvolvimento deste estudo temos analisado a prática docente e a afetividade, destacando que essa prática é cenário de muitas interações que acontecem sob a mediação dos professores. Temos ratificado que a afetividade é inerente às relações sociais e que as dimensões afetividade e cognição se encontram estreitamente relacionadas. Desse modo, nesta parte da análise focalizamos a afetividade como potencializadora da prática docente, confirmando que, no âmbito dessa prática, o professor atua diariamente interagindo com os estudantes para a efetivação processual do ensino-aprendizagem, mediando as relações com

os conhecimentos historicamente produzidos, orientando e desafiando os estudantes na construção desse conhecimento.

Os colaboradores da pesquisa narram, por intermédio de histórias da prática docente, acerca de como a afetividade se constitui potencializadora de suas práticas. Seus relatos descrevem acerca de experiências que produzem no cotidiano da sala de aula, principalmente, mostram a mediação do professor como ação intencional, marcada afetivamente e baseada na interação, enquanto aspecto que singulariza e significa o conhecimento que é socializado em sala de aula, tendo em vista afetar o desenvolvimento e as aprendizagens dos alunos. O registro memorialístico do colaborador Miles trata sobre esse aspecto:

[...] A arte é para todos, mas, nem todos são para a arte”, talvez, no sentido de que às vezes alguns conseguem e outros não, [...] a tão sonhada “habilidade artística”, o que no decorrer da prática musical, alguns se destacam mais que outros e alguns até desistem neste percurso. [...]. É, neste momento, da proximidade e do contato direto com o educando, é que o orientador se faz presente, enfatizando que, no aprendizado da prática de um instrumento musical ou da arte em geral, o “querer”, não é tão importante, mas, entre o “querer aprender a tocar” e “querer tocar”, são muitos distintos. [...] É, portanto na vivência da prática instrumental que se cria um elo mais próximo entre o educador e o educando, [...] onde se vivencia e se descobre as mais diversas necessidades em busca do conhecimento do aluno e se partilha também do gosto musical, estilo musical, prazer que o educando traz consigo e, que deve ser sempre ser trabalhado pelo professor/orientador. [...] Busco, então cativá-lo para o desenvolvimento artístico musical pois, antes do “querer aprender”, devo antes conquistá-lo, para o despertar do gosto e prazer desta atividade (Miles/Memorial autobiográfico).

Como a afetividade pode potencializar aprendizagens? Segundo Wallon (1968), as interações com o outro possibilitam o desenvolvimento físico e social, com reflexos no pensar e no sentir. Seus estudos mostram a estreita relação entre afetividade e inteligência, repercutindo nas interações construídas no contexto da escola e da sala de aula. Partindo do que afirma esse autor, percebemos que o colaborador Miles refere-se a afetividade em sua prática docente, expressando que na mediação do conhecimento, na interação com estudante, busca: “[...] cativá-lo para o desenvolvimento artístico musical, pois, antes do “querer aprender”, devo conquistá-lo para despertar o gosto e prazer desta atividade”. Mas, de fato, o que significa cativar o estudante para aprendizagem na área da música?. Inferimos, considerando a narrativa em análise, que a intenção do colaborador é estabelecer vínculos entre os estudantes e a música para potencializar aprendizagens.

Outro aspecto que podemos ratificar, partindo do conteúdo da narrativa, é sobre a natureza interativa da prática docente, atividade em que as pessoas se encontram permanentemente em interações, seja com a realidade histórico-social, seja com seus pares e

seu conhecimento. No âmbito dessas interações o acesso ao conhecimento, segundo Vigotsky (2001), é mediado pelo professor, na perspectiva de que os estudantes se revelam conscientes a respeito das atitudes do professor, como algo que trabalha a seu favor, enquanto atitudes nas quais estão entrelaçados aspectos afetivos e cognitivos, de forma que haja “[...] maior possibilidade de controlar e reverter sentimentos negativos, como também explorar de maneira positiva o desejo de aprender e o interesse de fazer” (TASSONI, 2000, p. 13). Em relação à afetividade potencializadora da prática docente, o colaborador Herman também manifesta seu pensamento:

[...] Considerando que se trata de um curso técnico, onde o domínio da técnica está condicionado como princípio da aprendizagem, é valioso observar que foi desconstruído o muro da hierarquia dominante, opressora e punitiva do professor, [...] para figura do amigo e de uma referência instrucional. [...] Deste modo, a afetividade, se dá/deu nessa relação, [...] na construção de relações mais próximas, confiança, amizade, na qual em determinado momento toma formas de uma autoridade, [...] banhada de uma áurea paterna (Herman/Memorial autobiográfico).

A afetividade se faz presente nas diversas situações da atividade docente, envolvendo tanto as relações interpessoais, quanto as relações do sujeito que aprende com o conhecimento. O colaborador Herman, a esse respeito, narra suas experiências na prática docente, associando afetividade à “[...] construção de relações mais próximas, confiança, amizade, na qual em determinado momento toma formas de uma autoridade, [...] banhada de uma áurea paterna”. A partir do pensamento Herman, recorreremos aos estudos de Wallon (1975) para explicitar que a afetividade não está vinculada apenas às situações de prazer, mas se manifesta, igualmente, em situações de sofrimentos e frustrações, entre outras possibilidades.

O colaborador reflete sobre o contexto de sua prática para afirmar que, embora voltada para os objetivos de um curso técnico, são as manifestações afetivas que valorizam os estudantes, que desconstróem o muro de distanciamento entre professores e estudantes, para dar lugar à construção de relações mais próximas, de respeito e confiança, defendendo que “[...] é valioso observar que foi desconstruído o muro da hierarquia dominante, opressora e punitiva do professor”. Com a análise desse recorte narrativo do colaborador Herman, deduzimos que compreende que as interações produzidas na prática docente se respaldam nas teorias dos professores sobre o ensinar e aprender, por exemplo. Deduzir, ainda, sobre os significados que atribui à afetividade como potencializadora da prática docente e das relações dos estudantes com o conhecimento. O colaborador Lemuel, de modo similar ao que

compreende o professor Herman, reconhece a importância da dimensão afetiva nas interações que envolvem professores e estudantes:

[...] A afetividade, segundo Wallon, um dos autores que aborda a temática em seus escritos, não deve ser dissociada da aprendizagem. [...]. O professor com essas características é antes de tudo, sensível aos seus alunos. [...] O professor afetuoso, antes de ser aquele que domina o conteúdo que ministra, [...] é um professor atencioso, tolerante e compreensivo. [...] Um professor de afetos cuida dos seus alunos, torce por eles. [...]. Ajuda no que for preciso, faz de tudo para que eles aprendam não apenas conteúdos, mas aprendam também sobre a vida (Lemuel/Memorial autobiográfico).

Sua narrativa se articula aos dizeres de Wallon, quando trata da afetividade, destacando que afetividade e inteligência andam sempre juntas, que não podem ser dissociadas uma da outra. A compreensão dessa junção possibilita aos professores pensarem nas mudanças de atitudes, de posturas em suas práticas, resultando na valorização dos estudantes, em razão, principalmente, de uma prática docente que não se reduz à transmissão de conhecimentos, mas que, no processo de ensinar, se preocupa com o estudante, possibilitando a aquisição de representativas aprendizagens para a vida, propósito que se confirma no seguinte relato: “[...] Um professor de afetos cuida dos seus alunos, torce por eles. [...]. Ajuda no que for preciso, faz de tudo para que eles aprendam não apenas conteúdos, mas aprendam também sobre a vida”. Essa postura se efetiva sem secundarizar o domínio do conhecimento.

A ideia de afetividade à qual se refere o colaborador em sua narrativa mostra que o cuidado, o interesse pelo estudante e a abertura para o diálogo favorecem uma relação significativa entre os estudantes e os conhecimentos. Alves (1994) fala sobre a importância da afetividade nas interações da prática docente, defendendo que os professores e os estudantes devem ter prazer no processo ensino aprendizagem, caso contrário, fracassarão em seus propósitos educativos. O pensamento do colaborador Frost, sobre o potencial da afetividade na prática docente, se revelam no interior das narrativas que foram analisadas neste tópico, em particular no contexto do presente recorte narrativo:

[...] o aluno precisa estar envolvido emocionalmente, [...] não só com o professor, mas com os colegas de turma e com o ambiente, para se sentir motivado e para que o processo ensino-aprendizagem flua de forma proveitosa. [...] meu trabalho como professor, no Curso Técnico em Instrumento Musical do IFPI intenta diminuir essa distância entre discentes e docente, com vistas a criar um ambiente mais humano, numa escola tecnicista, onde o domínio da técnica é colocado em primeiro plano e como premissa básica do processo de aprendizagem. [...] Nesse processo de estreitamento de distâncias a confiança, as relações e vínculos afetivos, são parte primordial na construção da identidade profissional do aluno, possibilitando a troca de vivências e experiências e

enriquecendo sobremaneira a parcela de conhecimentos do nosso educando (Frost/Memorial autobiográfico).

Ao registrar narrativamente suas experiências sobre afetividade como dispositivo potencializador da prática docente, Frost realça a importância da unidade entre afetividade e cognição, comentando o que acontece quando há polarização no que concerne à afetividade e à cognição. Nas palavras do colaborador “[...] o aluno precisa estar envolvido emocionalmente, [...] não só com o professor, mas com os colegas de turma e com o ambiente, para se sentir motivado e para que o processo ensino-aprendizagem flua de forma proveitosa”.

Encontramos na narrativa do colaborador referência à afetividade como uma dimensão que pode marcar positivamente estudantes no processo de aprendizagem, figurando como motivação para o desejo de aprender. Dantas (2007, p. 3) afirma que “[...] na obra Walloniana, a afetividade constitui um domínio funcional tão importante quanto o da inteligência. Afetividade e inteligência constituem um par inseparável”. É sobre essa dimensão da afetividade que o colaborador Frost se refere como potencializadora de sua prática docente por estreitar vínculos, aumentando a confiança dos estudantes em si mesmos, de modo que cresçam em possibilidades de trocas de vivências e experiências. Nessa mesma direção, o colaborador Bach, compreendendo esse contexto, narra sobre suas experiências:

[...] Dentro do Curso Técnico em Instrumento Musical, as relações afetivas são construídas quase que naturalmente no contato entre docentes e discentes do curso: [...] devido ao número aproximado de vinte alunos por semestre, acabamos criando uma relação próxima com nossos discentes, [...] até pelas exigências de atendimento individual e na prática instrumental entre os discentes. [...]. Estes vínculos afetivos são muito importantes para gerar um ambiente propício à aprendizagem mútua, [...] como a troca de vivências e experiências, de maneira a ampliarmos aquilo de conhecimento que o discente já traz à instituição, [...] possibilitando, assim, novas posturas diante das demandas profissionais que cada músico em formação tende a vivenciar fora do ambiente escolar (Bach/ Memorial autobiográfico).

Bach entende que “[...] vínculos afetivos são muito importantes para gerar um ambiente propício à aprendizagem mútua, [...] como a troca de vivências e experiências, de maneira a ampliarmos aquilo de conhecimento que o discente já traz [...]”. Seu relato coloca em realce que a afetividade na prática docente cria um ambiente favorável à aprendizagem e ao fortalecimento do processo de produção de conhecimentos.

Corroborando esse entendimento, citamos Leite e Tagliaferro (2005, p. 3) em estudo sobre a afetividade na sala de aula, que assim explicitam: “[...] é por meio da afetividade que

o indivíduo acessa o mundo simbólico, originando atividade cognitiva e possibilitando seu avanço [...]”. As afirmações desses autores confirmam o que constatamos nas narrativas do colaborador Bach, que considera a afetividade vital no processo de aprendizagem dos estudantes do curso de música do Ifpi.

Considerando o conjunto das narrativas sobre a afetividade como potencializadoras da prática docente, percebemos que há um consenso entre os colaboradores no que tange ao papel da afetividade na mediação que acontece em suas práticas docentes. Ao reconhecerem a afetividade como fundamental nessas práticas, os colaboradores da pesquisa demonstram um conhecimento da natureza humana e da natureza que caracteriza a prática docente no Curso Técnico em Instrumento Musical. Compreendem que as interações entre os sujeitos da prática docente são essenciais por favorecerem o diálogo, o compartilhamento de experiências e de conhecimentos. Outro aspecto explicitado nos relatos mostra que os colaboradores da pesquisa reconhecem que a afetividade é tão importante quanto a cognição.

Em resumo, dizemos que se revela consensual o entendimento de que os estudantes são seres sociais, que se desenvolvem nas interações com o mundo, com os outros e com o conhecimento. De modo especial, essas interações no âmbito da prática docente, nas quais a afetividade está presente, se tornam fundamentais para o esclarecimento das relações dos estudantes com o conhecimento e para a promoção de sua formação como pessoa e profissional da área da música.

Em virtude dessa compreensão, suas narrativas defendem que as interações com a música são importantes no desenvolvimento da sensibilidade. Defendem, também, ao se reportarem à realidade social das histórias de vida dos estudantes, que as relações sociais, culturais e históricas afetam tanto a formação dos estudantes no curso de música, quanto a formação humana desses sujeitos.



*CONCLUSÃO:
ACORDES FINAIS*

CONCLUSÃO: ACORDES FINAIS

Ao pensarmos o ambiente das instituições de ensino temos como foco sua dimensão de espaço privilegiado para a construção de conhecimentos. Mas no desenvolvimento desta pesquisa fortalecemos nossas convicções sobre a natureza cultural, social e histórica dessas instituições, que, de modo inequívoco, se caracterizam como contextos propícios às trocas interativas e afetivas. E, de modo especial, ao pensarmos a prática docente confirmamos que as interações sociais e a afetividade compõem a essência dessa prática. Se o que almejamos é a formação e o desenvolvimento integral dos estudantes, precisamos ter abertura para assumir uma postura de atenção, de intervenções bem planejadas na mediação do conhecimento.

Na escrita deste texto conclusivo rememoramos as razões que nos moveram a analisar as concepções de professores do curso de música do IFPI, sobre a afetividade na prática docente. Conforme anunciamos na introdução desta dissertação, nossa condição profissional como professora do Curso Técnico em Instrumento Musical, despertou-nos para a investigação sobre o objeto de estudo desta dissertação por entendermos que a construção do conhecimento resulta de interações que se dão em uma realidade histórico-social.

A organização da conclusão desta pesquisa resulta do objetivo geral da pesquisa e das questões norteadoras. Desse modo, elencamos os aspectos conclusivos observando os seguintes questionamentos: Como se desenvolvem as interações entre professores, estudantes e a música no curso de música do IFPI? Que experiências estéticas e sensíveis são vivenciadas por professores e estudantes no curso de música? Em quais aspectos a afetividade pode potencializar a prática docente? Qual a abertura de professores de música do IFPI, Campus Teresina Central, Floriano e Paulistana para reconhecer a afetividade na prática docente?

Em resposta à questão central do estudo, relativa a como os colaboradores da pesquisa concebem a afetividade em suas práticas docentes, concluímos que entendem que nas interações vivenciadas em suas práticas docentes a afetividade diz respeito à capacidade que têm de afetar positivamente os estudantes. Relacionam a afetividade ao prazer, ao que é agradável, sem alusão ao fato de que afetamos e somos afetados por sensações agradáveis e desagradáveis. As narrativas analisadas mostram que os professores concebem que afetividade e cognição são intrínsecas à prática docente e igualmente importantes na formação humana.

A dinâmica da prática docente foi descrita pelos colaboradores do estudo sugerindo que reconhecem a necessidade de explicitar a unidade teoria-prática no ensino de música. A organização dessa prática, como relatam os professores, leva em consideração as

singularidades dos estudantes, de modo especial, no que diz respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, aos conhecimentos prévios dos estudantes e à realidade social de suas histórias de vida. No conjunto das narrativas sobre a prática docente, os professores enfatizam interesse em promover a formação técnica articulada à humana. Sobre esse aspecto, consideram vital a produção do conhecimento no campo da formação dos estudantes, explicitando as articulações entre as dimensões cognitiva, humana e político-social.

O ensino de música no IFPI, segundo as experiências narradas pelos professores, é desenvolvido por meio de atividades individuais (aulas expositivas) e coletivas, que favorecem diferentes interações entre professores, estudantes e a música. Constatamos, desse modo, que a mediação do conhecimento é permeada por interações que ocorrem de forma individualizada ou coletivamente, dependendo dos objetivos definidos pelos professores em relação aos conhecimentos a serem adquiridos, produzidos e compartilhados. Em conformidade com o conteúdo das narrativas, nas aulas que abordam a teoria musical os professores optam por atividades coletivas (aulas expositivas). As aulas práticas são planejadas, ora privilegiando atividades individuais, ora atividades coletivas, proporcionando diferentes modos de afetar, vivenciando experiências com diferentes mediadores, que interagem no processo ensino-aprendizagem.

As interações entre professores, estudantes e a música, de acordo as narrativas dos colaboradores da investigação, são imprescindíveis na mediação do conhecimento e são marcadas afetivamente, proporcionando diferentes modos de afetar nas diferentes mediações que acontecem na sala de aula. Essas interações, sejam interpessoais, sejam com a música como objeto de conhecimento, afetam os sujeitos envolvidos em suas formas de pensar e de sentir e, também, no processo de elaboração do conhecimento.

Ao analisarmos as reflexões dos professores sobre a dinâmica interativa em suas práticas docentes constatamos que percebem como afetam os estudantes (por meio de seus comportamentos, de suas ações e, também, de palavras). Ao se reportarem à afetividade, ressaltando experiências agradáveis e prazerosas, demonstram a intenção de provocar nos estudantes sentimentos e emoções positivas em relação ao conhecimento, com a finalidade de afetá-los promovendo um maior envolvimento com a aprendizagem.

O estudo confirma que as manifestações de afetividade estão presentes na organização dos conteúdos, no planejamento das atividades da prática docente e na mediação do conhecimento. Subjacentes a essas ações existe uma intencionalidade e algumas tomadas de decisões, que resultam das concepções e percepções dos professores colaboradores. Para ilustrar essa conclusão é importante lembrar que os colaboradores da pesquisa argumentam

sobre a preocupação em definir os conteúdos de ensino a partir do mais simples para o mais complexo, como possibilidade de tornar prazerosas as interações dos estudantes com os conhecimentos.

Podemos afirmar que há investimentos por partes dos professores para o fortalecimento das interações afetivas no âmbito de suas práticas docentes, traduzidos no interesse pelos conhecimentos prévios dos estudantes, considerados como ponto de partida para novas aprendizagens, bem como nos critérios utilizados para definição das atividades de ensino, que são planejadas para que haja maior interação entre professores, estudantes e a música.

Os conteúdos das narrativas referentes às experiências estéticas e sensíveis vividas por professores e alunos no curso de música esclarecem como essas experiências são percebidas e vivenciadas nas práticas docentes dos professores que participaram da pesquisa. Experiências estéticas e sensíveis são inerentes à prática docente no ensino de música. Essas experiências, considerando as narrativas analisadas, resultam das interações dos estudantes com a música e se manifestam na apreciação dessa arte. Segundo constatamos, por intermédio das narrativas, as experiências estéticas e sensíveis focalizam a sensibilidade na percepção da música, as diferentes possibilidades de manifestação dos pensamentos e expressões de sentimentos.

Acrescentamos, portanto, que as diferentes atividades das práticas docentes dos colaboradores da pesquisa, com fundamento em suas narrativas, objetivavam o envolvimento e a sensibilização dos estudantes para interações com a música. As expressões da estética e da sensibilidade envolveram professores, estudantes e a música, na construção de diferentes formas de manifestação da sensibilidade musical no complexo espaço da prática docente no ensino de música do IFPI.

As narrativas sobre a afetividade como potencializadoras da prática docente elucidam que é consensual entre os colaboradores da investigação a influência da afetividade na mediação do conhecimento no ensino de música. Os professores argumentam que a afetividade é fundamental em suas práticas docentes porque favorece o diálogo, o compartilhamento de experiências e de conhecimentos. Reafirmam que a afetividade é tão importante quanto a cognição, não obstante deixem transparecer em suas referências à afetividade, uma percepção que a relaciona apenas a situações agradáveis e prazerosas da vida, do ensino e da aprendizagem.

As atividades que movimentam a prática docente e as interações que nela se desenvolvem são intencionais e orientadas por um planejamento, que define objetivos, metodologias e, entre outros componentes, a avaliação. Ao realizar esse planejamento os

professores têm propósitos resultantes de suas teorias sobre o ensino e, em muitos casos, não percebem que a afetividade está presente no processo de planejar o ensino. As decisões que tomamos para desenvolvimento da prática docente podem afetar os estudantes de maneira positiva ou negativa, conseqüentemente, pode afetar as interações entre professores, estudantes e o conhecimento.

A esse respeito, subsidiados nas constatações da pesquisa, podemos afirmar que somos impactados pelas interações sociais, tanto no cotidiano de nossas vidas pessoais, quanto profissionais. Ou seja, mediação do conhecimento na prática docente no ensino de música constitui espaço de manifestações de afetividade, cujo propósito é a sensibilização dos estudantes para a produção do conhecimento e, segundo as narrativas da pesquisa, para a formação profissional e humana. Para que este processo seja bem sucedido é necessário não basta aos professores o domínio do conhecimento técnico sobre a prática docente. É preciso, entre outros igualmente importantes, conhecimento estético e sensível, que nos permite afetar de forma a promover o desenvolvimento da sensibilidade e de compreender e interpretar a realidade histórica-social em que estamos inseridos.

Diante do exposto, reconhecemos que a afetividade é potencializadora da prática docente, uma vez que a dimensão humana está sempre presente nos processos de interação entre as pessoas. A afetividade pode impactar os diferentes sujeitos da prática docente potencializando ou não a produção do conhecimento. A afetividade e cognição configuram-se dimensões da prática que não podem ser dissociadas, tendo em vista que a afetividade é importante na constituição do homem.

No desenvolvimento da pesquisa percebemos que a afetividade é um tema de interesse dos colaboradores da pesquisa. Suas narrativas realçam os significados da afetividade em suas práticas docentes, no planejamento de atividades e na mediação do conhecimento, compreendida como dimensão intrínseca à natureza interativa da atividade docente. Os colaboradores da pesquisa, em suas reflexões sobre a prática docente, ressaltam que, embora os contextos dessa prática postulem uma formação técnica, na atmosfera das aulas há abertura para interações afetivas, para relações interpessoais mais próximas, baseadas no respeito, na sensibilidade e na confiança.

Significa que os professores têm interesse em fomentar interações positivas com os estudantes e que revelam consciência sobre as marcas da afetividade em suas práticas docentes, anunciada como cuidado e interesse pelos estudantes. A consciência sobre afetividade na prática que desenvolvem amplia a abertura para o diálogo, favorece uma relação significativa entre professores, estudantes e a música e amplia a suas percepções

quanto à unidade entre afetividade e cognição. Os professores colaboradores externam que vínculos (entre professores, estudantes e o conhecimento, neste caso a música) são muito importantes para a geração de um ambiente propício à aprendizagem, às trocas de experiências e à ampliação dos conhecimentos que possuem, além da criação de um ambiente saudável e propício ao processo de produção de conhecimentos.

A compreensão da unidade entre afetividade e cognição, conforme identificamos na leitura e análise das narrativas, possibilita aos professores refletirem sobre a necessidade de mudanças em suas práticas docentes na mediação do conhecimento e na vivência de das diferentes interações inerentes a essas processualidades. Possibilita, também, disposição para flexibilizar suas práticas, para lidar com a diferença e a diversidade, assim como para ressignificar as práticas docentes e o conhecimento.

As condições de pesquisadora e de professora do Curso Técnico em Instrumento Musical nos possibilitam ratificar que os professores exercem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem e que, portanto, precisam ter consciência para assumir uma postura de atenção, de intervenções bem planejadas, com objetivos claros em relação à construção das necessárias aprendizagens.

Precisamos registrar que nossas suposições iniciais, sobre o desenvolvimento da investigação, tendo como objeto de estudo a afetividade na prática docente no ensino de música, nos afetaram em relação aos resultados da empiria. Nessa fase da pesquisa, questionávamos: Será que os professores da educação profissional reconhecem as emoções, os sentimentos, como aspectos que perpassam as interações sociais e a mediação do conhecimento? A partir das entrevistas narrativas e da escrita dos memoriais autobiográficos constatamos que os colaboradores do estudo realçam a afetividade como uma dimensão de especial importância na prática docente e no desenvolvimento da cognição.

Constatamos, ainda, que as narrativas foram mencionadas pelos colaboradores do estudo como dispositivos singulares viabilizadores de reflexões acerca das experiências da prática docente. As narrativas possibilitaram aos narradores a análise de suas experiências profissionais, mediante um processo que envolve a rememoração e a reflexão para registro das histórias de vida profissional tecidas no curso de música do IFPI, assim como para preservá-las e mantê-las vivas.

No desenvolvimento da pesquisa consideramos os narradores como sujeitos de uma realidade social, lembrando que são pessoas que têm histórias para contar, que vivem histórias individuais e coletivas. Entendemos que a fonte de inspiração do narrador é sua própria experiência, que ao ser revisitada a partir das narrativas, deixa marcas, pois na dinâmica da

escrita quem narra é afetado pelas recordações e pelas experiências narradas. Quem lê uma narrativa também é afetado por ela, embora cada história de vida revele as singularidades do narrador, mas as histórias narradas podem apresentar aspectos das histórias coletivas, uma vez que nossas histórias emergem das interações que vivenciamos (com os outros e com o mundo) e da realidade social na qual estamos inseridos.

Ressaltamos que as narrativas dos professores de música foram bastante significativas nesta pesquisa por favorecerem a reflexão sobre as experiências e por deixarem fluir a sensibilidade, a emoção e sentimentos. Por meio dos relatos afetividade e cognição foram reconhecidas como dimensões humanas inter-relacionadas, sempre presentes nos processos de interação social. Ou seja, nas interações inerentes à realidade social que vivenciamos e, particularmente na prática docente, há preocupação dos professores sobre que experiências proporcionem melhores resultados e que possibilitem transformação e superação. Nessas experiências somos envolvidos por inteiro, não há polaridade entre afetividade e cognição.

Concluimos, desse modo, tecendo resumidamente nessas considerações finais, que a prática docente no ensino de música, em diferentes momentos e situações, flui a partir de interações para sensibilização dos estudantes na produção do conhecimento. Compreender as marcas da afetividade na prática docente, considerando o conteúdo das narrativas, valoriza os estudantes com o reconhecimento de suas possibilidades e impulsiona as interações com a realidade e com o conhecimento. O estabelecimento desses vínculos, no entanto, constitui um desafio para os professores no sentido de acessarem a compreensão de que as interações dos estudantes com o conhecimento são afetadas diretamente por suas posturas e pela maneira como agem na mediação do conhecimento.

Confirmamos que a afetividade repercute nas experiências estéticas e sensíveis que se concretizam nas práticas docentes dos colaboradores da pesquisa, afetando os modos como lidam com as diferenças, as emoções e os sentimentos nas diversificadas situações, afetando, também, as vivências de estudantes e professores na prática docente no que diz respeito à percepção da música e na atribuição de sentidos aos conhecimentos compartilhados no processo de ensino-aprendizagem. A prática docente, portanto, sobressai como atividade propícia às interações sociais e a afetividade, o que possibilita aos professores de música o reconhecimento dessa prática como cenário propício para uma mediação pedagógica que afete de um modo os estudantes desafiando-os a produzir sentimentos e emoções capazes de influenciar e afetar a aprendizagem e as interações dos estudantes com o conhecimento.

Defendemos que a prática docente no ensino de música não pode limitar-se aos aspectos técnicos da mediação do conhecimento. É necessário reconhecer o potencial da

afetividade como dimensão humana vital para nossas relações com o mundo e com o conhecimento. Trata-se de uma dimensão imprescindível na constituição da pessoa, na formação humana. Com essa percepção sobre afetividade na prática docente entendemos ser necessário investir em interações positivas que desenvolvam aprendizagens efetivas e que impulsionem a atividade cognitiva.

É, portanto, com esta compreensão sobre prática docente e afetividade que concluímos nossa pesquisa, mais precisamente reconhecendo que abordamos um tema complexo, que pode ser analisado sob diferentes perspectivas. Entendemos que as reflexões e análises sobre essa temática não se esgotam ao final desta pesquisa, com a apresentação desta dissertação. Estamos conscientes da necessidade de aprofundamento de estudos na área, posto que a Ciência e a produção do conhecimento são dinâmicas e céleres. Por fim, registramos que a realização desta pesquisa, entre outras vantagens acadêmicas, possibilitou-nos ampliar o sentido estético que atribuímos à afetividade e à prática docente, apresentando-nos o diálogo sobre o tema como possibilidade de crescimento e de aprender sempre mais, continuamente.



REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. **O que é afetividade?** Reflexões para um conceito. 2004. Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/T2004446634094.doc>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

_____. **A emoção na sala de aula.** Campinas: Papyrus, 1999.

ALVES, R. **A alegria de ensinar.** São Paulo: Ars Poética Editora Ltda, 1994.

_____. **Educação dos sentidos e mais...** Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

_____. **Do universo à jabuticaba.** São Paulo: Editora Planeta, 2010.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909.** Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 15,** de 1º de junho de 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2019.

_____. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 04 out. 2019.

_____. **Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 03 nov. 2019.

_____. **Lei 11.769 de 18 de Agosto de 2008.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 03 nov. 2019.

_____. **Lei nº5692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 2º graus, e dá outras providências. MEC. Ensino de 1º e 2º grau.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida:** a pesquisa e seus métodos. Natal, RN: EDUFRN; Paulus, 2010.

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A de C.; CARVALHO. (Org.) **Formação de professores e práticas docentes:** olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaço de formação/investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____.; CABRAL; C. L. de O. Desafio para formação de professores: as licenciaturas em questão. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; LIMA, M. da G. S. B.; DIAS, A. I. (Org.). **Formação docente e prática educativa: percursos de pesquisas**. Teresina: EDUFPI, 2014.

CABRAL, A.; NICK, E. **Dicionário de Psicologia**. São Paulo: Editora Cultrix, 1974.

CAMARGO, D. de; BULGACOV, Y. L. M. A perspectiva estética e expressiva na escola: articulando conceitos da psicologia sócio-histórica. **Psicologia em estudo** (online), 2008, Maringá, v. 13, n. 03, p. 467-475.

CAMARGO, E. B. de. **O pensamento musical e a prática docente: as demandas da contemporaneidade no ensino da música**. 2007. 128f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CUNHA, R.; ARRUDA, M.; SILVA, M. S. Homem, música e musicoterapia. **Revista do núcleo de estudos e pesquisas interdisciplinares em musicoterapia**. Curitiba, 2010, vol. 1, p. 141.

DAY, C. **A paixão pelo ensino**. Trad.de Assunção Flores; Elodie Martins. Porto: Porto Editora, 2004.

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y., DANTAS, H., OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

DANTAS, H. de L. Ai, que vontade de morder. [Depoimento a J. Sá]. **Nova Escola**. S.l: s.n. 2007.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

ENGELMAN, A. **Os estados subjetivos: uma tentativa de classificação de seus relatos verbais**. São Paulo: Ática, 1978.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra S/A, 1999.

GASKELL, M. W.; BAUER, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Formação de professores: textos & contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LEITE, S. A. S. **Afetividade nas práticas pedagógicas: temas em psicologia**, vol. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

LEITE, S. A. da S.; TAGLIAFERRO, A. R. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicologia escolar e educacional**. Vol. 09, n. 2, p. 247-260, 2005.

LIMA, M. da G. S. B. Sujeito e saberes, movimento de auto-reforma da escola. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, J. Notas sobre narrativa y identidade (A modo de presentación). In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2004. p. 11-22.

MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. A dimensão no processo ensino-aprendizagem. In: MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2007, p. 15-24.

MARIN, A. A. A educação ambiental nos caminhos da sensibilidade estética. **Revista Inter Ação**, v. 31, n. 2, p. 277-290, 2006.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORALES, P. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

PASSEGGI, M. C. SOUSA, E. C. (Org.). **Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica**. Natal, RN; EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

PESSOA, T. Aprender a ensinar com a análise e a escrita de casos. In: MARCOS, A. R.; PESSOA, T. (Coord.). **A vida nas escolas: casos para a formação de professores**. Coimbra/PT: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2008. p. 107-138.

- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.
- PINTO, A. L. G.; SILVA, L. C. B. S.; GOMES, G. G. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- PIZZIMENTI, C. **Trabalhando valores em sala de aula: histórias para roda de conversa: Educação infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SALTINI, C. J. P. **Afetividade e inteligência**. Rio de Janeiro: Wark Editora, 2008.
- SCHLINDWEIN, L. M. As marcas da arte e da imaginação para uma formação humana sensível. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n.especial, p. 419-433, out. 2015.
- SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W., PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 210-222.
- SILVA, D. N. H.; SIRGADO, A. P.; TAVIRA, L. V. T. Memória, narrativa e identidades docentes. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 32, n.88, p. 263-283, set.-dez. 2012.
- SPINOZA, B. de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- TASSONI, E. C. M. **A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização**. 2008. 296f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 2008.
- TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula**. 2000. 246f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação UNICAMP. 2000.
- TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. **Comunicações**, Piracicaba, Ano 18, n. 2, p. 79-91, Julho-dez, 2011.
- TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições de teoria walloniana. **Educação**, v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/agosto. 2013.
- VASCONCELOS, C. S. Competências docentes na perspectiva de Paulo Freire. **Revista Educação AEC**. n. 143, abril-junho, 2007, p. 66-78.
- VEIGA, I. P. A. (Org.). **Lições de didática**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.
- VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R. et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. v. 1, 2. ed. Lisboa: Estampa, 1991. p. 31-50.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

_____. **As origens do carácter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

_____. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

WELLER, W.; ZARDO, S. P. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEEBA, Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul./dez. 2013.



ANEXO (S)

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA – ININGA
TELEFONES: (86) 3215-5820/337-1214 – FAX: (86) 3237-1277
64.049-550 – TERESINA – PIAUÍ - E.mail: ppged@ufpi.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Prática docente e afetividade no curso técnico em instrumento musical/IFPI: narrativas de professores

Pesquisador responsável: Profa. Dra. Antonia Edna Brito

Instituição/Departamento: UFPI/Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone para contato (inclusive a cobrar): (86) 3225-2895

Pesquisadora: Elineide Soares Braga Pereira

Telefone para contato (inclusive a cobrar): (86) 99971-3676

E-mail: elineidesoares@hotmail.com

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável pela pesquisa. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Essa pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí/PPGED/UFPI, cujo tema a ser desenvolvido é: **Prática docente e afetividade no curso técnico em instrumento musical/IFPI: narrativas de professores.**

OBJETIVOS - GERAL: analisar o lugar da afetividade na prática docente de professores de música do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, IFPI. **ESPECÍFICOS:** a) Conhecer a concepção de professores de música do IFPI sobre afetividade na prática docente; b) Compreender como se desenvolvem as interações afetivas entre professores e alunos do curso de música do IFPI; c) identificar qual a abertura dos professores de música do IFPI para a vivência da afetividade na prática docente.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O estudo se apoia nos princípios da pesquisa qualitativa, do tipo narrativa. Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder uma entrevista narrativa, bem como em **escrever um memorial** autobiográfico **sobre a afetividade na prática docente**, objetivando conhecer as histórias, as narrativas pessoais a respeito do espaço da afetividade em suas práticas docentes. As entrevistas serão gravadas e o que você disser será registrado para posterior estudo. Os dados serão organizados e interpretados sob o foco da técnica de análise de conteúdo das narrativas.

RISCOS: Este estudo envolve riscos mínimos, você pode experimentar algum tipo de constrangimento durante a entrevista narrativa ou por ocasião da escrita do memorial autobiográfico. Se isso acontecer, lembre-se que você tem autonomia para decidir sobre o que deseja falar na entrevista narrativa e sobre o que acha pertinente narrar em seu memorial, tendo em vista que adotamos os procedimentos éticos, conforme a Resolução 466/2012. Ratificamos que nenhum dos procedimentos utilizados representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

BENEFICIOS: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você. Os benefícios são de ordem pessoal e coletiva. O primeiro porque busca identificar a contribuição da reflexão e do auto-conhecimento para a prática docente. O segundo porque através da reflexão e do auto-conhecimento, favorecerá o resgate da autoestima dos alunos além de contribuir para a ressignificação de propostas de intervenções pedagógicas no contexto da sala de aula. Assim, os benefícios por serem de ordem pessoal e coletiva superam os prováveis riscos que poderão ocorrer no desenvolvimento da pesquisa (Resolução 510/16 e 466/12).

GARANTIA DE SIGILO: Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente os pesquisadores e o Comitê de Ética terão acesso a suas informações.

GARANTIA DE ACESSO: em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Você é livre para retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Ao final do estudo, quando os resultados forem publicados, resguardaremos a identidade dos participantes. Pois, aparecerá um codinome para identificação dos mesmos.

Consentimento da participação da pessoa como colaborador na pesquisa

Eu, _____, RG nº _____ li o texto acima e compreendi a natureza, objetivo e benefícios do estudo do qual fui convidado a participar. Entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão. Concordo voluntariamente em participar deste estudo.
Assinatura do interlocutor da pesquisa:

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do participante em colaborar.

Testemunhas (não ligadas à pesquisadora):

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do pesquisador responsável

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa/ UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga – Pró-Reitoria de Pesquisa – PROPESQ - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI tel.: (86) 3237 2332 - email: cep.ufpi@ufpi.edu.br web:

Declarações dos(s) Pesquisador(es)

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Universidade Federal do Piauí

Eu (nós), **Antonia Edna Brito e Elineide Soares Braga Pereira**, pesquisador (es) responsável (is) pela pesquisa intitulada “**Prática docente e afetividade no curso técnico em instrumento musical/IFPI: narrativas de professores**”, declaro (amos) que:

- Assumo (imos) o compromisso de cumprir os Termos das Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004).
- Assumo (imos) o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade da Profa. Dra. Antonia Edna Brito no Centro de Ciências da Educação da UFPI pelo período de 05 (cinco) anos; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, 1º de julho de 2019.

Pesquisador responsável (assinatura, nome e CPF)

Antonia Edna Brito

CPF:

Demais pesquisadores (assinatura, nome e CPF)

Elineide Soares Braga Pereira

CPF:

ANEXO B - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA – ININGA
TELEFONES: (86) 3215-5820/337-1214 – FAX: (86) 3237-1277
64.049-550 – TERESINA – PIAUÍ e.mail: ppged@ufpi.edu.br

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: **Declarações dos(s) Pesquisador(es)**

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Universidade Federal do Piauí

Eu (nós), **Antonia Edna Brito e Elineide Soares Braga Pereira**, pesquisador (es) responsável (is) pela pesquisa intitulada “**Prática docente e afetividade no curso técnico em instrumento musical/IFPI: narrativas de professores**”, declaro (amos) que:

- Assumo (imos) o compromisso de cumprir os Termos das Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004).
- Assumo (imos) o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade da Profa. Dra. Antonia Edna Brito no Centro de Ciências da Educação da UFPI pelo período de 05 (cinco) anos; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;

- O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, 1º de julho de 2019.

Pesquisador responsável (assinatura, nome e CPF)

Antonia Edna Brito

CPF:

Demais pesquisadores (assinatura, nome e CPF)

Elineide Soares Braga Pereira

CPF:

Pesquisador responsável: Profa. Dra. Antonia Edna Brito

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí/Programa de Pós-Graduação em Educação.

Telefone para contato: (86) 99971-3676

Local da coleta de dados: Teresina - PI

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados por meio de entrevista narrativa e memorial autobiográfico, tendo como *locus* o “Campus Teresina Central” do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na Universidade Federal do Piauí, por um período de 05 (cinco) anos, sob a responsabilidade da Sra. Profa. Dra. Antonia Edna Brito. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, 1º julho de 2019

Profa. Dra. Antonia Edna Brito
CPF: 13811673300
Pesquisadora responsável