



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

LUCILA PRESTES DE SOUZA PIRES DE ANDRADE

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE MÚSICA DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: experiências de formação em uma comunidade online

João Pessoa
2024

LUCILA PRESTES DE SOUZA PIRES DE ANDRADE

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE MÚSICA DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: experiências de formação em uma comunidade online**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Música. Área de concentração: Educação Musical.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida

João Pessoa

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A553d Andrade, Lucila Prestes de Souza Pires de.
Desenvolvimento profissional do professor de música da educação básica : experiências de formação em uma comunidade online / Lucila Prestes de Souza Pires de Andrade. - João Pessoa, 2024.
239 f. : il.

Orientação: Cristiane Maria Galdino de Almeida.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCTA.

1. Educação musical. 2. Formação docente. 3. Pesquisa etnográfica online. 4. Comunidade de prática online. 5. Desenvolvimento profissional - Professor. 6. Educação básica. I. Almeida, Cristiane Maria Galdino de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 78:37(043)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO
E ARTES PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

Ata da reunião da **Defesa de Tese** da Doutoranda **LUCILA PRESTES DE SOUZA PIRES DE ANDRADE**, candidata ao Grau de **Doutora em Música**, Área de Concentração em **EDUCAÇÃO MUSICAL**, Linha de Pesquisa **PROCESSOS E PRÁTICAS EDUCATIVO-MUSICAIS**.

Aos 24 dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e quatro (24 /07 /2024), às 09h00, em sessão online, por meio de videoconferência, reuniram-se os membros da comissão constituída para examinar a candidata ao grau de **Doutora em Música**, LUCILA PRESTES DE SOUZA PIRES DE ANDRADE. A Banca Examinadora foi composta pelos professores Dra. CRISTIANE MARIA GALDINO DE ALMEIDA (Orientadora/UFPE/UFPB), Dr. FABIO HENRIQUE GOMES RIBEIRO (Membro Interno/UFPB), Dra. JUCIANE ARALDI BELTRAME (Membro Interno/UFPB), Dr. SERGIO LUIZ FERREIRA DE FIGUEIREDO (Membro externo ao Programa/UDESC) e Dra. CLÁUDIA RIBEIRO BELLOCHIO (Membro externo ao Programa/UFSM). Em seguida deu-se início aos trabalhos com a professora Dr^a. CRISTIANE MARIA GALDINO DE ALMEIDA, na qualidade de presidente da Banca Examinadora, fazendo a apresentação dos demais membros e, a seguir, passou a palavra à Doutoranda LUCILA PRESTES DE SOUZA PIRES DE ANDRADE, para que, oralmente, fizesse a exposição do seu trabalho, intitulado: **“DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE MÚSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: experiências de formação em uma comunidade online”**. Após a exposição, a candidata foi sucessivamente arguida por cada um dos membros da Banca Examinadora. Terminadas as arguições, a Banca Examinadora retirou-se para deliberar acerca do trabalho apresentado. Após o intervalo, a Banca retornou à Sala de Videoconferência e a senhora presidente Dr^a. CRISTIANE MARIA GALDINO DE ALMEIDA comunicou que, de comum acordo com os demais membros da Banca Examinadora, considerou **Aprovada** a Tese de Doutorado intitulada: **“DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE MÚSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: experiências de formação em uma comunidade online”**, destacando a consistência do trabalho, a qualidade da redação e recomendando sua publicação. A doutoranda terá o prazo de até 90 dias para realizar as alterações sugeridas pelos membros da Banca e entregar os volumes da tese na Coordenação. Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a reunião, tendo eu, Cristiane Maria Galdino de Almeida, orientadora, lavrado a presente Ata que vai assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora. João Pessoa, 24 de julho de 2024.

Documento assinado digitalmente
 **CRISTIANE MARIA GALDINO DE ALMEIDA**
Data: 18/08/2024 10:27:53-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

**PROFA. DRA. CRISTIANE MARIA GALDINO DE ALMEIDA (UFPB/UFPE
- Orientadora)**

Documento assinado digitalmente
 **FABIO HENRIQUE GOMES RIBEIRO**
Data: 16/08/2024 21:47:23-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

**PROF. DR. FÁBIO HENRIQUE GOMES RIBEIRO (UFPB -
Examinador Interno ao Programa)**

Documento assinado digitalmente
 **JUCIANE ARALDI BELTRAME**
Data: 17/08/2024 19:24:24-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

**PROFA. DRA. JUCIANE ARALDI BELTRAME (UFPB -
Examinadora Interna ao Programa)**

Documento assinado digitalmente
 **SERGIO LUIZ FERREIRA DE FIGUEIREDO**
Data: 16/08/2024 19:27:17-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

**PROF. DR. SERGIO LUIZ FERREIRA DE FIGUEIREDO (UDESC
- Examinador Externo à Instituição)**

Documento assinado digitalmente
 **CLAUDIA RIBEIRO BELLOCHIO**
Data: 16/08/2024 15:15:42-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

**PROFA. DRA. CLÁUDIA RIBEIRO BELLOCHIO (UFSM -
Examinadora Externa à Instituição)**

PPGM – Programa de Pós-Graduação em Música
Campus Universitário I – Cidade Universitária
João Pessoa – PB 58051-900 – Brasil - (83) 3216-7005
www.ccta.ufpb.br/ppgm
ppgm@ccta.ufpb.br

AGRADECIMENTOS

Nada se faz sozinho. Uma conquista pessoal é a soma do coletivo. Uma caminhada que foi possível pela participação de muitos outros. Isso defendo e por isso agradeço:

Primeiramente a Deus, por dirigir meus caminhos, colocar pessoas, lugares e possibilidades em minha vida para que eu pudesse ter agora, a oportunidade de agradecer.

Àqueles com quem compartilho meus dias, o cotidiano da vida e que acompanharam todos os passos desse percurso de pesquisa. Ao Albert por ser o companheiro das horas boas e ruins, e por dividir os sonhos e suas conquistas. Aos meus filhos, Arthur e Luíza por serem pacientes, compreensivos, incentivadores, e por entenderem as necessidades de uma mamãe pesquisadora.

Aos meus pais, Pires e Cleide, que despertaram em mim o amor pelo estudo, pelos livros, pela música e por ensinar música. Que foram rede de apoio, me ajudando no que fosse necessário para que me sobrasse mais tempo para a tese.

À Liane, minha irmã, pelas conversas, os *reels* de motivação compartilhados, por se fazer perto mesmo longe. Com você tive as primeiras impressões de que esta pesquisa seria possível.

À minha avó Idamar, que torceu, orou e fez o possível para tornar minhas tarefas mais leves.

À professora Ellen Stencel, com quem aprendi as primeiras lições sobre pesquisa, dividi o primeiro trabalho acadêmico, e que sempre me motivou a continuar. Também pelas leituras da tese e contribuições em diferentes momentos, e pelas palavras, sempre sábias, de incentivo.

À Rosa pelas conversas e conselhos.

À professora Cristiane Almeida, uma orientadora atenciosa e cuidadosa que, com um jeito singular e extremamente humano de ser, ouviu, sugeriu, corrigiu, incentivou e me fez pensar. Seu respeito e sensibilidade me impressionam!

Aos professores e técnicos do PPGM que, apesar da distância, foram presentes e importantes nesta caminhada.

Ao professor Sérgio Figueiredo por se fazer, novamente, presente em minha formação, agora contribuindo como membro da banca.

Ao professor Matheus Barros pela leitura atenta e sugestões na qualificação.

À professora Juciane Beltrame por andar a segunda milha para que eu pudesse finalizar as disciplinas do doutorado, e também pela participação e sugestões na qualificação e na defesa.

Aos professores Fábio Ribeiro e Cláudia Bellochio pela leitura atenta e por compartilharem de sua experiência contribuindo para meu desenvolvimento como membros da banca.

À Universidade Federal da Paraíba pela oportunidade de formação.

À Fapesq (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba) pela bolsa.

Aos professores do grupo Musicalização Brasil por contribuírem com meu desenvolvimento como professora e como pesquisadora. Pelas experiências compartilhadas, pelo tempo e atenção despendidos e por me mostrarem que ensinar música na educação básica pode ser uma construção coletiva.

**PROFESSOR
QUE AJUDA
PROFESSOR
NEM É GENTE,
É ANJO 😇**

RESUMO

Nesta investigação, a formação é considerada no sentido de desenvolvimento profissional do professor (Nóvoa, 1992; 2022; Marcelo, 2009), como um processo que considera as experiências de ensino e aprendizagem antes e durante o exercício da profissão e inclui as experiências vividas fora da escola, como no contexto de uma comunidade online. O objetivo principal da pesquisa foi compreender de que forma a participação na comunidade Musicalização Brasil proporciona experiências de formação que contribuam para o desenvolvimento profissional do professor de música da educação básica. E os objetivos secundários: contextualizar as práticas de interação em uma comunidade online de professores de música; investigar quais as percepções de professores de música a respeito de suas experiências de desenvolvimento profissional em comunidade online; analisar os processos de desenvolvimento profissional em relação à participação em comunidade online; identificar quais as características do desenvolvimento profissional do professor de música neste contexto. O referencial teórico metodológico da pesquisa parte do entendimento de que o grupo onde o trabalho foi desenvolvido constitui-se uma comunidade de prática (Wenger, 1998). O local da pesquisa foi uma comunidade online criada no formato de grupo no aplicativo de mensagens *WhatsApp* formada em sua maioria por professores de música que atuam na educação básica. A metodologia, de abordagem qualitativa, no formato de pesquisa etnográfica online (Kozinets, 2014), teve como meios de coleta de dados a interação comunal, grupo focal online, entrevistas e notas de campo. As análises procuraram apresentar as principais práticas de interação da comunidade, ao registrar e compartilhar as aulas, nos repertórios de recursos e formas de ensinar e na multiplicidade de saberes e vivências que caracterizam a docência. Os resultados destacam como características do desenvolvimento profissional no contexto estudado: a mobilidade, a colaboração, a coerência, ser uma rede de apoio, o foco na prática, a motivação e autonomia da formação. A tese anunciada é de que o desenvolvimento profissional dos professores de música da educação básica em comunidade online é influenciado por uma variedade de ações e interações cotidianas, sejam em iniciativas formais ou nas oportunidades informais; é particular a cada professor, a partir do uso que faz das suas experiências como participante; reside nos encontros: com o que os outros compartilham e com as próprias ideias e experiências narradas neste e em outros espaços, e despertadas em cada professor a partir dessas interações.

Palavras-chave: educação musical; formação docente; pesquisa etnográfica online; comunidade de prática online; desenvolvimento profissional do professor; educação básica.

ABSTRACT

In this investigation, teacher education is considered in terms of professional development (Nóvoa, 1992; 1996; Marcelo, 2009), as a process that takes into account teaching and learning experiences both before and during professional practice and includes experiences outside the school environment, such as in the context of an online community. The main objective of the research was to understand how participation in the *Musicalização Brasil* community provides formative experiences that contribute to the professional development of music teachers in basic education. The secondary objectives were to contextualize the interaction practices in an online community of music teachers; to investigate music teachers' perceptions regarding their professional development experiences in an online community; to analyze the professional development processes in relation to participation in an online community; and to identify the characteristics of professional development for music teachers in this context. The theoretical and methodological framework of the research is based on the understanding that the group where the work was conducted constitutes a community of practice (Wenger, 1998). The research site was an online community created in the form of a group on the WhatsApp messaging app, mostly composed of music teachers working in basic education. The methodology, following a qualitative approach in the format of online ethnographic research (Kozinets, 2014), used communal interaction, online focus groups, interviews, and field notes as means of data collection. The analyses aimed to present the main interaction practices of the community, including recording and sharing lessons, the repertoire of resources and teaching methods, and the multiplicity of knowledge and experiences that characterize teaching. The results highlight the characteristics of professional development in the studied context: mobility, collaboration, coherence, being a support network, focus on practice, motivation and training autonomy. The announced thesis is that the professional development of basic education music teachers in an online community is influenced by a variety of everyday actions and interactions, whether in formal initiatives or informal opportunities; it is particular to each teacher, based on the use they make of their experiences as a participant; resides in the encounters: with what others share and with their own ideas and experiences narrated in this and other spaces, and awakened in each teacher through these interactions.

Keywords: music education; preparation training; online ethnographic research; online community of practice; teacher professional development; basic education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Elementos formadores de uma comunidade de prática.....	34
Figura 2 - Atividades de uma comunidade de prática.....	38
Figura 3 - Reação às mensagens através de emojis.....	46
Figura 4 - Exemplos de figurinhas utilizadas pelos participantes.....	47
Figura 5 - Edição das imagens para preservar anonimato.....	50
Figura 6 - Tipos de interação no Musicalização Brasil.....	58
Figura 7 - Convite para participação no grupo focal.....	61
Figura 8 - Dados do grupo Pesquisa Musicalização Brasil.....	62
Figura 9 - Dados dos grupos “Escrevendo uma Tese” e “Análise de Dados”.....	67
Figura 10 - Categorias de análise - esquema em camadas.....	71
Figura 11 - Mensagem de texto de Profe 7201.....	79
Figura 12 - Mensagem de texto de Profe 8399.....	82
Figura 13 - Mensagem de texto de Profe 7799.....	85
Figura 14 - Mensagens de texto de Profe 8399 e Profe 4145.....	86
Figura 15 - Mensagens de texto de Profe 2343.....	87
Figura 16 - Mensagens de texto de Profe 8399 e Profe 7799.....	88
Figura 17 - Mensagens de texto de Profe 7106 e outros professores.....	89
Figura 18 - Mensagem de texto de Profe 7298.....	91
Figura 19 - Mensagens de texto de Profe 0085.....	91
Figura 20 - Mensagem de texto de Profe 3963.....	93
Figura 21 - Mensagem de texto de Profe 7673.....	95
Figura 22 - Pedido de Profe 5358 e respostas de Profe 7930, Profe 9483 e Profe 6793.....	96
Figura 23 - Mensagem de texto de Profe 5517.....	101
Figura 24 - Mensagem de texto de Profe 3709 e resposta de Profe 5517.....	102
Figura 25 - Mensagem de texto de Profe 3198.....	103
Figura 26 - Mensagem de texto de Profe 7106.....	105

Figura 27 - Mensagem de texto de Profe 8770.....	107
Figura 28 - Mensagem de texto de Profe 7799.....	110
Figura 29 - Vídeo de Profe 7799.....	111
Figura 30 - Mensagens de texto de Profe 2560 e Profe 7799.....	111
Figura 31 - Mensagens de texto entre Profe 7799 e Profe 2560.....	112
Figura 32 - Foto e mensagens de texto de Profe 7799.....	113
Figura 33 - Interação no grupo focal e resposta da Profe 2560.....	115
Figura 34 - Mensagens de texto entre Profe 2309, pesquisadora e Profe 7298.....	120
Figura 35 - Arquivos de áudio e mensagem de texto postados por Profe 7298.....	121
Figura 36 - Mensagens de Profe 7799, Profe 2309 e Profe 7298.....	122
Figura 37 - Mensagens de texto de Profe 8155, Profe 2132 e Profe 7645.....	124
Figura 38 - Imagem e mensagens de texto de Profe 7645.....	125
Figura 39 - Mensagens de texto e imagens de Profe 3502.....	127
Figura 40 - Mensagens de texto e imagens de Profe 0210.....	127
Figura 41 - Mensagens de texto de Profe 7645 e Profe 0210.....	128
Figura 42 - Mensagens de texto de Profe 7645, Profe 0210 e Profe 3502.....	129
Figura 43 - Mensagens de texto de Profe 7645.....	130
Figura 44 - Mensagens de texto de Profe 0210.....	130
Figura 45 - Mensagens de texto de Profe 1677, e Profe 7799.....	133
Figura 46 - Mensagens de texto de Profe 7740, Profe 7799 e Profe 5517.....	135
Figura 47 - Mensagens de texto de Profe 6165.....	138
Figura 48 - Mensagens de texto de Profe 3503 e Profe 6165.....	139
Figura 49 - Mensagem de texto de Profe 1766.....	139
Figura 50 - Mensagens de texto de Profe 3503 e Profe 8084.....	140
Figura 51 - Mensagens de texto de Profe 6165, Profe 3503 e Profe 5993.....	141
Figura 52 - Mensagens de texto de Profe 8399 e Profe 5517.....	142
Figura 53 - Mensagem de texto de Profe 2070.....	143
Figura 54 - Mensagens de texto de Profe 2343 e Profe 5420.....	145
Figura 55 - Mensagem de texto de Profe 5420.....	146

Figura 56 - Mensagem de texto de Profe 5420 em resposta à Profe 2343.....	147
Figura 57 - Mensagens de texto de Profe 2343, Profe 5420 e Profe 7995.....	148
Figura 58 - Mensagem de texto de Profe 0085.....	150
Figura 59 - Mensagem de texto de Profe 2560.....	150
Figura 60 - Mensagem de texto de Profe 2560.....	153
Figura 61 - Pedido de Profe 7902 e resposta de Profe 5517.....	156
Figura 62 - Mensagem de texto e figurinha de Profe 8234.....	160
Figura 63 - Mensagem de texto de Profe 8770.....	162
Figura 64 - Pedido de Profe 3586 e resposta de Profe 3963 e Profe 7799.....	163
Figura 65 - Mensagens de Profe 3963, Profe 7799, Profe 3586, Profe 4020 e Profe 2070.....	164
Figura 66 - Pergunta de Profe 3928.....	167
Figura 67 - Resposta de Profe 7106.....	168
Figura 68 - Resposta de Profe 2309 e Profe 8399.....	168
Figura 69 - Resposta de Profe 8316, Profe 2343 e Profe 6117.....	170
Figura 70 - Mensagem de texto de Profe 3963.....	172
Figura 71 - Pedido de música para agradecer.....	173
Figura 72 - Mensagem de Profe 0085 e Profe 5517.....	174
Figura 73 - Resposta de Profe 0085 sobre os assuntos tratados no grupo.....	177
Figura 74 - Resposta de Profe 8770 e Profe 8234 sobre os assuntos tratados no grupo.....	177
Figura 75 - Pedido de Profe 3208 e resposta de Profe 0085.....	180
Figura 76 - Mensagem de Profe 7201, Profe 3963 e Profe 0085.....	181
Figura 77 - Mensagens de Profe 8399, Profe 7930 e Profe 8452.....	185
Figura 78 - Mensagens de Profe 7930 e Profe 7799.....	186
Figura 80 - Mensagens de Profe 8300, Profe 8399, Profe 8316 e Profe 7799.....	188
Figura 81 - Mensagens de Profe 5993, Profe 8316, Profe 7106 e Profe 2132.....	189
Figura 82 - Mensagens de Profe 7224, Profe 5466 e Profe 5358.....	190
Figura 83 - Mensagem de Profe 8155.....	194

Figura 84 - Mensagem de Profe 3208.....	195
Figura 86 - Mensagem de texto de Profe 2560.....	196
Figura 87 - Mensagem de texto de Profe 8399.....	196
Figura 84 - Mensagem de Profe 8084.....	198
Figura 85 - Mensagem de Profe 7106.....	199

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultados da busca por descritor após o processo de triagem.....	17
Quadro 2 – Características do desenvolvimento profissional colaborativo.....	25
Quadro 3 – Níveis de engajamento em uma comunidade de prática.....	36
Quadro 4 - Fontes dos dados da pesquisa.....	57
Quadro 5 - Materiais compartilhados na comunidade Musicalização Brasil.....	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CoP	Comunidade de prática
Doc	Documento
GIF	Graphics Interchange Format
PDF	Portable Document Format
PPGMUS	Programa de Pós-Graduação em Música
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE MÚSICA.....	15
2.1 PESQUISAS SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE MÚSICA NO BRASIL.....	16
2.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE MÚSICA EM COMUNIDADES.....	22
3 COMUNIDADE DE PRÁTICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	28
3.1 DOMÍNIO.....	34
3.2 COMUNIDADE.....	35
3.3 PRÁTICA.....	37
4 PESQUISA ETNOGRÁFICA ONLINE: PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS...42	42
4.1 MINHA PARTICIPAÇÃO E QUESTÕES ÉTICAS.....	52
4.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	55
4.2.1 Dados arquivais.....	57
4.2.2 Dados extraídos.....	60
4.2.3 Notas de campo.....	66
4.3 PROCEDIMENTOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	68
5 MUSICALIZAÇÃO BRASIL: COMUNIDADE DE PRÁTICA ONLINE DE PROFESSORES DE MÚSICA.....	74
5.1 ORIGEM E OBJETIVO DO GRUPO.....	75
5.2 PRÁTICAS DE INTERAÇÃO.....	79
5.3 PERFIS DE PARTICIPAÇÃO.....	90
5.3.1 Participação ativa: os posters.....	90
5.3.2 Participação passiva: os lurkers.....	95
5.4 COLABORAÇÃO DE FRONTEIRA: divulgação de materiais, produtos e serviços.	100
6 EXPERIÊNCIAS EM COMUNIDADE ONLINE: POSSIBILIDADES FORMATIVAS..	105

6.1 REGISTRAR E COMPARTILHAR: AS AULAS.....	108
6.2 RECURSOS E FORMAS DE ENSINAR: OS REPERTÓRIOS.....	118
6.3 MULTIPLICIDADE DE SABERES E VIVÊNCIAS: A DOCÊNCIA.....	133
7 CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR NA COMUNIDADE MUSICALIZAÇÃO BRASIL.....	153
7.1 MOBILIDADE.....	155
7.2 COLABORAÇÃO.....	159
7.3 COERÊNCIA.....	165
7.3.1 Contexto Institucional.....	166
7.3.2 Contexto Pedagógico.....	173
7.4 FOCO NA PRÁTICA.....	177
7.5 REDE DE APOIO.....	182
7.6 MOTIVAÇÃO.....	196
7.7 AUTONOMIA.....	197
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	202
REFERÊNCIAS.....	210
APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA.....	223
APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO DE USO DE DADOS.....	224
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO NA VERSÃO DIGITAL.....	225
APÊNDICE D - GUIA DE DISCUSSÃO DO GRUPO FOCAL.....	228

1 INTRODUÇÃO

A formação do professor é uma temática que perpassa pesquisas acadêmicas, legislação, políticas e orientações dos mais diversos setores da sociedade, em diferentes esferas de atuação, incluindo organizações internacionais. Ela está diretamente relacionada com a atuação dos professores e o desempenho dos estudantes, sendo essa a justificativa primordial de seu estudo.

A literatura refere-se à formação a partir de diferentes nomenclaturas: formação continuada, formação contínua, capacitação e desenvolvimento profissional docente. A escolha de um ou outro termo traz implícita uma determinada ideia de formação, de como são vistos os sujeitos a ela relacionados e de como este processo se articula com a escola e a educação. Nesta perspectiva, “a formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas” (Nóvoa, 1992, p. 18). Ele só é possível ao professor através de uma “reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (p. 13).

Para este trabalho, procuro pensar a formação no sentido de desenvolvimento profissional do professor: um processo constante e diversificado que se estende por toda a vida profissional. Ela engloba um conjunto vasto de saberes que são produzidos de forma muito particular por cada professor. O desenvolvimento profissional pode ter caráter formal, através de cursos e programas sistematizados de ensino, como também é fruto das experiências e vivências na sala de aula, no ambiente escolar e em outros espaços onde o professor interage não só como profissional, mas também como indivíduo.

Pensar na formação na perspectiva de desenvolvimento profissional do professor transmite a ideia de continuidade (Marcelo, 2009, p. 9), de um processo que transcende a divisão por etapas: formação inicial e formação continuada. Este desenvolvimento considera as experiências de ensino e aprendizagem que antecederam a escolha profissional da docência, perpassa sua formação antes e durante o exercício da profissão e também inclui as experiências vividas fora da escola. Nesta perspectiva, a formação consiste em uma postura permanente de questionamento, de busca por soluções e de reflexão que acompanham o professor ao longo de sua carreira.

Embora as experiências de formação sejam únicas e pessoais para cada professor, faz-se necessário agregar a esta faceta tão individual da formação o caráter social de ser professor. Nóvoa (2019, p. 14) lembra que “ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes”, e que frente aos desafios atuais de uma educação que passa por um processo de metamorfose na escola, principalmente devido às novas tecnologias e seus modos de conceber o mundo e interagir com as pessoas, “precisamos mais do que nunca reforçar as dimensões coletivas do professorado” (Nóvoa, 2019, p. 10), o que o autor chama de “comunidades profissionais docentes”.

Como professora de música que atua na educação básica há mais de uma década, revisitar minha trajetória profissional me permite recordar diferentes experiências de formação. Me recordo de, por muitas vezes, participar de reuniões de formação chamadas de capacitação, com a nítida sensação de que aquilo não se aplicaria à minha realidade e muito menos às minhas necessidades. Percebo que em vários momentos busquei, como professora de música, por formação recorrendo não somente a uma educação formal na pós-graduação, como também na procura por materiais didáticos, repertórios musicais a serem aplicados, novas metodologias de ensino, atividades, recursos audiovisuais que pudessem contribuir e me orientar nos desafios que a profissão foi me apresentando e que não me sentia preparada para lidar.

Somem-se aos desafios constantes de ser professor, os desafios que o ensinar música representa para mim como docente: uma disciplina que, por ser ampla e procurar respeitar a realidade do aluno e suas características culturais, precisa ser sempre adaptável, dinâmica, condizente com contextos tão distintos. Esta procura me levou por diferentes caminhos: formação acadêmica, embasamento na literatura da área, mas também ao contato com o outro, alguém que possui o mesmo interesse – ensinar música na educação básica.

Na busca por um maior relacionamento profissional com outros professores de música, entra em cena uma comunidade online¹ chamada Musicalização Brasil.

¹ Comumente a grafia da palavra em língua portuguesa leva hífen, on-line, por entender que se trata de uma composição por justaposição (on + line). Contudo, a grafia sem hífen, online, como no original da língua inglesa também é aceita pelo Vocabulário Ortográfico de Língua Portuguesa (Academia Brasileira de Letras, 2021). Nesta tese, a grafia utilizada será como no original em inglês, também por ser esta a grafia utilizada pelo aplicativo *Whatsapp*, local onde aconteceu a coleta de dados da pesquisa.

Em meu percurso de desenvolvimento profissional, ela surgiu com um convite para participar de um grupo de *WhatsApp*, organizado por professores de música de uma rede particular de ensino de educação básica na qual lecionava. O grupo foi criado a partir da iniciativa de alguns professores que, por sua vez, foram indicando para outros de sua rede de contatos e tornou-se um espaço aberto a quem tiver interesse em participar: professores de música da educação básica graduados na área, professores graduados em outras áreas, estudantes de música, professores universitários, entre outros.

No período em que os dados foram coletados, o grupo contava com 245 participantes de todas as regiões do país. As interações, praticamente diárias, são motivadas pelas necessidades dos professores de recursos para utilizarem em sua prática docente e pelo desejo de compartilhar experiências. Dessa forma, o Musicalização Brasil tornou-se um espaço online para compartilhamento de materiais, sugestões, esclarecimento de dúvidas, troca de ideias e suporte emocional onde os professores se sentem à vontade para compartilhar o que imaginam ser relevante aos interesses do grupo.

Ao longo de mais de três anos de interações, percebi a influência do Musicalização Brasil e das interações que ali aconteciam em meu desenvolvimento profissional. O sentimento de pertencimento, o compartilhar de práticas parecidas e desafios similares muitas vezes serviram de incentivo para refletir e reorganizar minhas práticas enquanto professora. As motivações vindas de colegas com realidades muito parecidas tornaram a trajetória mais leve e foram de grande auxílio nos desafios da docência, principalmente nos contextos trazidos pela pandemia de covid-19 e suas implicações no ensino na educação básica.

Como uma grande sala virtual onde se encontram vários professores de uma mesma disciplina em um contexto comum, as conversas no grupo não são mediadas por um moderador, ou pelos administradores. Elas acontecem a partir de diversas motivações dos participantes e prolongam-se, ou não, de acordo com o interesse e a participação dos professores. A maioria dos assuntos relaciona-se diretamente com o contexto de ensino de música como disciplina na educação básica: questões relacionadas ao planejamento, compartilhamento de ideias sobre como trabalhar determinados temas, sugestões de músicas, atividades, livros, vídeos e outros tipos de materiais que possam auxiliar o trabalho do professor. A

comunidade funciona também como um espaço para compartilhamento de experiências e emoções: conquistas, alegrias, dificuldades e tristezas de ser professor de música são relatadas e costumam receber muitas reações de empatia, palavras de apoio e suporte emocional. Este sentimento de contribuição mútua que pode ser percebido na maior parte das interações é relatado por vários participantes, que com frequência registram, em forma de mensagens no grupo, sua gratidão pelo apoio e cooperação dos colegas.

Como participante do Musicalização Brasil, procuro contribuir com minhas experiências enquanto professora de música na educação básica. Por várias vezes, compartilhei com os colegas dúvidas e situações que me inquietavam e pude receber muito apoio. Certa vez, em razão do retorno das aulas em formato híbrido (alunos assistindo aulas na escola e outros em casa, por transmissão online) perguntei a respeito desta experiência e pedi sugestões de como trabalhar neste formato. Recebi diversas mensagens compartilhando experiências, materiais que poderiam servir de apoio, como também palavras de motivação diante dessa circunstância que para mim, parecia um grande desafio. Faço uso desta situação apenas para ilustrar como acontecem as interações no Musicalização Brasil. Mas a partir deste exemplo, e de tantos outros vividos na comunidade, comecei a perceber o quanto esse espaço de interação online vinha contribuindo para meu desenvolvimento profissional.

O contato, praticamente diário, com outros professores de música, as discussões levantadas, as interações estabelecidas me causavam uma forte sensação de pertencimento, de exercer uma prática que, de muitas formas, possui os mesmos elementos e os mesmos desafios compartilhados por outros professores, embora atuem em regiões diferentes do Brasil. Este sentimento de que dividimos práticas e desafios similares, embora com seus aspectos singulares, se apresentou a mim como uma questão de profissionalidade. Era confortável pensar que minha docência em música na educação básica, se assemelha a vivência de outros, de que compartilhamos um *corpus* de conhecimento e um modo de ser professor que, embora seja único e pessoal, pode ser compartilhado e tem muito em comum.

Ao entrelaçar minhas vivências de formação como professora de música da educação básica, sobretudo neste contexto do grupo Musicalização Brasil, com a

literatura de desenvolvimento profissional do professor, tornou-se ainda mais perceptível o impacto de tal comunidade docente (Nóvoa, 2009) em meu desenvolvimento profissional. Esse grupo, que se formou e se comunica pelo *WhatsApp*, e que considero uma comunidade profissional, constitui um efetivo espaço de colaboração entre professores.

Como pesquisadora da área de educação musical, e buscando compreender o desenvolvimento profissional do professor de música, me senti instigada a investigar se estas convicções pessoais a respeito das contribuições da comunidade online para meu desenvolvimento profissional seriam também assim compreendidas por outros professores de música, e membros do grupo. Em várias interações os professores costumam destacar como este espaço é importante para eles, no sentido de receberem, efetivamente ajuda e suporte nas questões apresentadas. Contudo, somente através de uma investigação mais aprofundada seria possível entender melhor este processo de desenvolvimento profissional oriundo da participação no grupo.

Ao pensar no grupo Musicalização Brasil como um espaço de formação de professores, algumas questões se apresentaram: Que tipo de contribuições a participação na comunidade proporciona para a formação do professor de música e seu desenvolvimento profissional? Que percepções os professores de música têm a respeito de suas experiências nesta comunidade? De que forma o grupo pode contribuir para o desenvolvimento profissional do professor de música?

Destas questões, foi tomando forma a estrutura investigativa desta tese que teve por objetivo principal: compreender de que forma a participação na comunidade Musicalização Brasil proporciona experiências de formação que contribuam para o desenvolvimento profissional do professor de música da educação básica. Os objetivos secundários foram: contextualizar as práticas de interação em comunidade online de professores de música; investigar percepções de professores de música a respeito de suas experiências de desenvolvimento profissional na comunidade online; analisar os processos de desenvolvimento profissional em relação à participação em comunidade online; identificar quais as características do desenvolvimento profissional do professor de música neste contexto.

Com o foco nos objetivos propostos para a investigação, o texto da tese está estruturado em sete capítulos. Após este primeiro capítulo introdutório, busco

através de uma revisão de literatura apresentar o desenvolvimento profissional docente na perspectiva das publicações brasileiras da área de educação musical. Nota-se um número reduzido de trabalhos que utilizam a perspectiva do desenvolvimento profissional se comparado aos trabalhos que empregam o termo formação continuada. A partir da revisão, destaco quatro eixos que norteiam o desenvolvimento profissional do professor: experiência interpessoal, conhecimentos, reflexão sobre as práticas e diversidade. Esses eixos aparecem nas pesquisas que compõem a revisão a partir de diferentes enfoques, bases teóricas e contextos empíricos, mas são elementos fundamentais das discussões sobre o desenvolvimento profissional de professores de música.

No terceiro capítulo, apresento os pressupostos teóricos da pesquisa, que parte do entendimento de que o grupo Musicalização Brasil, onde o trabalho foi desenvolvido, constitui uma comunidade de prática (CoP) de acordo com suas características e os conceitos que foram teorizados por Lave e Wenger (1991) e posteriormente desenvolvidos por Wenger (1998) e colaboradores (Wenger; McDermott; Snyder, 2002; Wenger; White; Smith, 2009; Wenger-Trayner; Wenger-Trayner; Reid; Bruderlein, 2022). Para isso, são apresentados os principais conceitos das CoP, que se sustentam em três elementos: domínio - algo fundamental que as pessoas têm em comum; comunidade - as relações sociais onde os participantes aprendem uns com os outros; e prática - que constitui o compartilhamento e as atividades dos membros da comunidade.

As escolhas metodológicas da pesquisa são descritas no quarto capítulo. A partir das características do grupo Musicalização Brasil e do meio no qual está situado utilizei a pesquisa na internet, no formato de pesquisa etnográfica online. Os dados foram coletados a partir de interação comunal, entrevistas e notas de campo. Para isso, foram analisados o histórico das conversas do grupo durante um ano, bem como os arquivos, vídeos, áudios e outros materiais enviados no grupo. Foi também realizado um grupo focal, formado por participantes do grupo principal e que aceitaram o convite para conversar sobre questões que necessitaram de aprofundamento. Foram ainda utilizadas conversas particulares com alguns participantes. Convém destacar que toda a coleta de dados deu-se em um contexto de interações online utilizando comunicação assíncrona pelo *WhatsApp*.

Os capítulos subsequentes contemplam as reflexões desenvolvidas a partir da análise do material da coleta de dados, e estão estruturados de acordo com os objetivos da pesquisa. O quinto capítulo buscou apresentar o grupo Musicalização Brasil como uma comunidade de prática. A forma como o grupo teve origem bem como seus objetivos são articulados com os dados que corroboram com a ideia de um espaço para troca entre os professores com representatividade de todo o país. São descritas as práticas de interação no grupo, com destaque para o formato da comunicação, que predominantemente acontece por mensagens de texto, e o tipo de material compartilhado entre os membros. Ainda neste capítulo procuro apresentar os perfis de participação no grupo, onde se destacam os membros passivos, ativos e a colaboração de fronteira.

No Capítulo 6, o foco são as experiências em comunidade online e as possibilidades formativas que delas decorrem. Para isso, o material que compõe os dados arquivais da pesquisa é dividido em três eixos - as aulas, os repertórios e a docência - a partir das ações e das práticas que representam para os professores. Estes elementos compartilhados no grupo impulsionam a construção do conhecimento profissional docente (Nóvoa, 2022), tão necessário à formação do professor, a partir da relação das experiências com a prática em um processo construído através da reflexão.

O capítulo 7 dá sequência às reflexões sobre a formação decorrente da participação no grupo, e procura destacar os principais elementos que caracterizam a comunidade Musicalização Brasil como um espaço de desenvolvimento profissional. As características destacadas são: mobilidade, colaboração, coerência, foco na prática, rede de apoio, motivação e autonomia da formação. Algumas dessas características são apontadas pela literatura como elementos presentes nos programas de desenvolvimento profissional de alta qualidade (Stanley; Snell; Edgar, 2014), outras foram verificadas em contextos similares de formação que se baseiam na interação entre professores em redes sociais (Marcelo; Marcelo-Martinez, 2023). No entanto, elas são construídas e se articulam de forma peculiar e única no contexto estudado.

O último capítulo apresenta as considerações finais sobre esta pesquisa. À semelhança do processo de formação dos professores que apresento ao longo do trabalho, retomo as experiências que tornaram a investigação em tese e procuro

refletir sobre elas, na intenção de obter desta oportunidade sugestões para pensar o desenvolvimento do professor de música da educação básica. Deste exercício de articular experiências, práticas e reflexão na construção do conhecimento, reitero a importância de nos atentarmos às possibilidades formativas dos diversos contextos nos quais atuamos e interagimos como professores, incluindo espaços online, como do Musicalização Brasil. Também ressalto a necessidade de considerarmos o conhecimento profissional dos professores como essenciais à formação, dos que já atuam e dos que estão se preparando para atuar.

2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE MÚSICA

Por um longo período de tempo, a educação compreendeu o desenvolvimento profissional do professor como um processo de treinamento de equipe, realizado principalmente através de cursos e treinamentos de curta duração sobre temas específicos (Villegas-Reimers, 2003). A partir do início do século XXI, contudo, as pesquisas apresentam um novo paradigma quanto ao desenvolvimento profissional do professor que são caracterizadas por Villegas-Reimers (2003) como tendo base na construção ativa do conhecimento; em processos a longo prazo; em contexto particular de atuação; intimamente relacionado às reformas educativas; a partir da reflexão sobre a prática e em processo colaborativo. Corroborando com esta visão, Marcelo (2009) destaca que o conceito de desenvolvimento “tem uma conotação de evolução e continuidade” constituindo uma “atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” que supera a divisão entre formação inicial e formação contínua (Marcelo, 2009, p. 9).

Para este trabalho, procuro fundamentar o desenvolvimento profissional do professor de música a partir dos conceitos de Nóvoa (1992; 2009; 2019, 2022). Portanto, antes de apresentar a revisão, faz-se importante destacar alguns dos pontos principais do pensamento do autor a este respeito. Ao tratar do desenvolvimento profissional, António Nóvoa destaca o papel do professor como um profissional de ensino. Como o mesmo autor comenta:

O processo de formação está dependente de percursos educativos, mas não se deixa controlar pela pedagogia. O processo de formação alimenta-se de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado ‘educado’. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal (Nóvoa, 1992, p. 18)².

A formação do professor, portanto, é um trajeto único e pessoal. Embora as experiências de formação possam acontecer de forma parecida para pessoas diferentes, o significado que cada um atribui a elas é individual. Além disso, as experiências de formação não acontecem isoladamente às experiências de vida. Com o passar do tempo indivíduo e profissional vão se (con)fundindo, imergindo um no outro, uma vez que o trabalho modifica sua identidade e esta, por sua vez, exerce

² Todas as citações em português de Portugal foram mantidas conforme o original.

influência em seu trabalho. No caso do professor, embora a profissão exija um preparo acadêmico anterior, com um corpo de conhecimentos constituídos e definidos como necessários à sua prática profissional, é no trabalho que ele recebe uma formação prática sobre suas rotinas, os valores e princípios da instituição a qual está inserido, e a respeito dos valores estabelecidos nela e por ela.

É nesta perspectiva de formação ao longo da vida e que decorre da prática profissional que utilizo o termo desenvolvimento profissional do professor, um processo constante de prática e reflexão sobre a mesma que é responsável por produzir conhecimento profissional docente. Este, de acordo com Nóvoa (2022) possui três características: (1) é elaborado na ação, e por isso contingente; (2) é construído e compartilhado entre os professores, assim coletivo; (3) se expande para fora do contexto do profissional, sendo público. (Nóvoa, 2022, p. 8).

2.1 PESQUISAS SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE MÚSICA NO BRASIL

Uma busca preliminar utilizando o descritor “desenvolvimento profissional do professor de música” revelou um número restrito de trabalhos relacionados ao contexto do ensino de música na educação básica. Considerando o contexto histórico da utilização dos termos que tratam da formação do professor (Villegas-Reimer, 2003), considerei na revisão de literatura também o descritor formação continuada. Incluir trabalhos com esta temática ampliou o material da revisão e possibilitou o contato com um maior número de pesquisas que, embora utilizem conceitos diferentes para a formação do professor, possuem diversas similaridades com minha pesquisa e agregam a esta revisão.

Para mapear a produção sobre desenvolvimento profissional e formação continuada do professor de música na Educação Básica, iniciei a busca por trabalhos acadêmicos (dissertações e teses), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Foram também realizadas buscas de trabalhos no Portal de Periódicos da CAPES, e publicações em periódicos de associações da área de música, anais de eventos e programas de pós-graduação a partir do indexador Amplificar (Borges, 2014). Em cada um dos quatro ambientes foram realizadas duas buscas diferentes

contendo palavras-chave grafadas entre aspas e o operador booleano AND. Não foram utilizados filtros que delimitaram determinado idioma, data de publicação ou outro tipo de informação. Foram encontrados ao todo 96 trabalhos. A primeira busca utilizou os termos “desenvolvimento profissional” e “professor de música” e foram encontrados 29 trabalhos. A segunda busca utilizou os termos “formação continuada” e “professor de música”, nesta, foram encontrados 66 trabalhos,

Após a coleta das informações principais do trabalhos (autor, data de publicação, local de publicação, tipo de trabalho, título, resumo e palavras-chave), foi feito um processo de triagem no qual foram excluídos os resultados da busca de acordo com os seguintes critérios: trabalhos repetidos, trabalhos relacionados a outros contextos de atuação (bandas, instituições de ensino superior, canto coral, escolas rurais, educação especial, aulas de instrumento), trabalhos relacionados à utilização da música em outras áreas (matemática, medicina, pedagogia). Um trabalho foi excluído também por não estar disponível para acesso, tanto o resumo quanto seu conteúdo.

Os resultados que permaneceram relacionados à temática da pesquisa (Quadro 1) somaram um total de 35 publicações, divididas nos seguintes descritores:

Quadro 1 – Resultados da busca por descritor após o processo de triagem

Descritor/Palavra-chave	Quantidade de trabalhos
“Desenvolvimento profissional” AND “professor de música”	12
“Formação continuada” AND “professor de música”	23

Fonte: A autora (2022).

O processo de triagem permitiu perceber que a utilização de um ou outro descritor resulta em enfoques diferentes para as pesquisas. Os trabalhos que utilizam o termo desenvolvimento profissional apresentam um número reduzido de trabalhos em comparação com formação continuada. Este fato parece ser justificado por se tratar de uma perspectiva mais singular do processo de formação, apresentando como foco as experiências de vida e experiências profissionais do professor. Por sua vez, os trabalhos sobre formação continuada apresentam em

primeira análise perspectivas mais distintas, com maior diversidade de palavras-chave e temáticas, tais como cursos de formação, legislação, tecnologias educacionais e cursos de extensão. As diferentes concepções de formação, e os variados enfoques que os autores dão ao tema apontam para uma diversidade de percursos e construções que contribuem para o desenvolvimento profissional do professor.

Embora cada trabalho defina a formação continuada ou o desenvolvimento profissional do professor de música de forma peculiar, cada grupo de autores, a depender do termo escolhido, apresenta características em comum. Os trabalhos nos quais o desenvolvimento profissional do professor é a perspectiva utilizada, apresentam foco na experiência ao longo da vida; destacam a individualidade da/na formação de cada professor de música bem como de seus percursos formativos (Antunes, 2013; Dalcol, 2018; Gaulke, 2017; Machado; Bellochio, 2017; Schwan, 2009; Viapiana, 2017), uma vez que estes são vistos como únicos, pessoais e intransferíveis. Os trabalhos nesta temática apresentam ainda a experiência reflexiva; como ponto fundamental de propulsão do desenvolvimento do professor, sendo esta experiência sempre derivada da prática, e tendo a escola como lócus do processo (Barbosa, 2016; Diniz; 2018; Gaulke, 2017; 2019; Machado; 2014; Oliveira; Schambeck, 2018).

Os trabalhos que utilizam o termo formação continuada (Alves, 2013; Batista, 2013; Botelho, 2019; Costa, 2019; Henderson Filho, 2007; Ribeiro; Ribeiro, 2015; Ribeiro *et al.*, 2013; Severino; Ament; Jolly, 2013; Silva, 2018; Souza, 2018; Wazlawick *et al.*, 2013), de forma geral, apresentam o foco em experiências pontuais (cursos, espaços e/ou temáticas específicas) e justificam tal prática como complementar à formação anterior (formação inicial/acadêmico-profissional) com a finalidade de preencher lacunas e/ou auxiliar o professor nas necessidades do cotidiano em seu contexto de atuação. Os trabalhos sugerem ainda a insuficiência daquela experiência de formação continuada, apontando para a necessidade de continuidade do trabalho formativo.

Fernandes (2009) e Fogaça (2015) utilizam em suas pesquisas o termo formação contínua, embora em sentidos distintos. Fernandes (2009) parece utilizá-lo no mesmo sentido dos autores que tratam de formação continuada. Em sua revisão de literatura, por exemplo, a autora assemelha trabalhos de formação continuada à

sua pesquisa, e destaca em outras partes a necessidade de formação contínua através de projetos e cursos. Fogaça (2015), por sua vez, diferencia seu trabalho do de Fernandes (2009) destacando que a formação contínua é “um processo que acontece em fluxo, em movimento com a formação inicial e a vida profissional (...) que possa trazer ao professor a possibilidade de se manter em formação” que, diferente da formação continuada, “não venha a ter uma delimitação de tempo para começo e fim” (Fernandes, 2009, p. 60-61).

Outros trabalhos utilizados possuem ainda o foco na formação em um sentido mais geral, apesar de mencionarem a formação continuada ou o desenvolvimento profissional (Amui; Guimarães, 2016; Cuervo *et al.*, 2019; Del Ben; Hentschke, 2002; Louro; Torres; Reck, 2021; Pereira; Silva, 2017). Estes trabalhos foram mantidos na revisão por apresentarem contribuições importantes para o contexto investigado.

Indiferentemente do termo utilizado, de forma geral os trabalhos destacam a *incompletude* da formação, no sentido de que ela nunca termina pois “por mais que a formação seja ampla e pertinente, ela se mostra incompleta, requerendo além da qualificação, o desenvolvimento de competências coerentes com as demandas de um mundo em transformação” (Botelho, 2019, p. 176). Destacam também a autonomia do professor como elemento imprescindível na formação. É o “responder por si e por seus atos, que levará a escolhas/decisões que traçam e acompanham todo o percurso de formação” (Waslawick *et al.*, 2013, p. 81).

A maior parte dos trabalhos teve como participantes da pesquisa professores de música (com formação específica ou não) que atuam nas escolas públicas de educação básica em lugares diferentes do país. Porém, alguns trabalhos sobre desenvolvimento profissional tiveram como foco da pesquisa alunos licenciandos do curso de graduação em música (Dalcol, 2018; Diniz, 2018; Fogaça, 2015; Schwan, 2009). Estes autores parecem concordar com Marcelo (2009) na compreensão do desenvolvimento profissional como uma formação que transcende a divisão por etapas, mas compreende as experiências de ensino e aprendizagem da vida, visão esta que é recorrente, mas não unânime nas pesquisas. Gaulke (2017), por exemplo, apresenta uma concepção diferente pois menciona que é na escola, espaço de construção da identidade do professor, que o desenvolvimento profissional acontece. “Foi a escola que fez dos professores ensinantes e

aprendizes, e foi a sala de aula que pôde mostrar caminhos para que pudessem aprender” (Gaulke, 2017, p. 197). Nesta perspectiva, a autora entende que “a formação inicial não tem como antecipar ou abreviar o desenvolvimento profissional” (p. 201).

Algumas temáticas se destacaram por sua recorrência nos trabalhos investigados. Elas se fazem presentes em partes diferentes dos trabalhos listados abaixo: metodologia, referencial teórico, análises, considerações e conclusões. A atenção dos autores a estes assuntos acontece em intensidades diferentes, sendo alguns temas mencionados por várias vezes no mesmo trabalho, outros apenas nas reflexões finais. Contudo, penso que a repetição destas temáticas as torna relevantes. São elas:

1. Fases da docência; (Antunes, 2013; Botelho, 2019; Dalcol, 2018; Machado, 2014; Machado; Bellochio, 2017);
2. Comunidades de formação de professores (Barbosa, 2016; Costa, 2019; Diniz, 2018; Henderson Filho, 2007; Oliveira; Schambeck, 2018);
3. Cursos e oficinas de música oferecidas em formato de extensão ou formação continuada (Alves, 2013; Batista, 2013; Diniz, 2018; Fernandes, 2009; Silva, 2017; Schwan, 2009; Wazlawick *et al.*, 2013);
4. Tecnologia - como ambiente onde a formação acontece e como recurso para utilização na sala de aula. (Henderson Filho, 2007; Ribeiro; Ribeiro, 2015).

Diversos autores mencionam, ainda, a importância da pesquisa e das universidades nos contextos de formação de professores. Alves (2013) aponta a necessidade de diálogo entre os cursos de formação inicial e os professores da educação básica, a fim de conhecerem as necessidades da prática educativa musical escolar, tornando mais efetiva a formação inicial. Silva (2017, p. 8) comenta que “é preciso haver aproximação entre as proposições teóricas das disciplinas universitárias com o contexto da escola pública e ampliação da prática docente no estágio”. Del Ben e Hentschke (2002, p. 55) destacam a necessidade de “aproximação e parceria”, uma vez que “os conhecimentos científicos, por si só, não são capazes de transformar as práticas já existentes”.

Mesmo que as pesquisas mencionadas apresentem diferentes enfoques, elas parecem convergir para uma mesma visão acerca de qual seria o objetivo do

desenvolvimento profissional e/ou formação continuada: dar ao professor a oportunidade de repensar, rever e recriar suas práticas. Seria uma forma de “ajudar a rever concepções e construir alternativas” (Penna, 2008, p. 62). Nessa perspectiva, a formação continuada não seria a única responsável pela formação do professor depois de concluir o curso de graduação, mas seria uma aliada muito importante. Bellochio (2016) destaca que a formação transpassa o ensino e aprendizagem e se constitui um processo interpessoal que ocorre ao longo da vida. Formar um professor de música “implica exercício permanente com a própria experiência com e no processo de desenvolvimento pessoal e profissional” (Bellochio, 2016, p. 8). Este exercício permanente parece ser a articulação entre os conhecimentos e as práticas, como mencionado por Del Ben e Hentschke (2002), atividade que só poderá acontecer através de reflexão.

À medida que se apropriarem de novos conhecimentos, os professores poderão conscientizar-se, problematizar e refletir sobre os fundamentos e implicações de suas concepções e ações de educação musical. Ampliando a compreensão daquilo que pensam e fazem, poderão, eles próprios, reconstruir suas práticas de ensino (Del Ben; Hentschke, 2002, p. 56).

No mesmo sentido, Penna (2010) menciona este aspecto pessoal da formação ressaltando a importância de que o profissional seja questionador:

[...] um profissional autônomo, que se questiona, toma decisões e cria durante a sua ação pedagógica. Observando seus próprios alunos, as situações educativas com seus limites e potencialidades, criando e experimentando alternativas pedagógicas – inclusive elaborando materiais de ensino próprios –, o conhecimento profissional dos professores constrói-se, necessariamente, a partir de uma reflexão sobre a prática, na qual, portanto, novos conhecimentos são constantemente gerados e modificados (Penna, 2010, p. 29).

Almeida (2009) também contribui para o entendimento do tema ao sugerir se pensar a formação não a partir de uma única concepção, mas “a partir da diversidade que lhe é inerente”. Para a pesquisadora, este é um “espaço de inter-relações” onde deve ser possível “viver a formação com/em diversidade para formar professores de música que possam trabalhar com/em diversidade” (Almeida, 2009, p. 205).

Diante da revisão realizada e aqui exposta, bem como das contribuições das autoras acima apresentadas, é possível conceber quatro eixos que norteiam o

desenvolvimento profissional do professor: experiência interpessoal, conhecimentos, reflexão sobre as práticas e diversidade. Esses eixos aparecem de formas distintas nas pesquisas apresentadas, mas são pontos de conexão entre elas, embora consideradas as especificidades de cada contexto.

É possível identificar algumas ausências ou aspectos pouco explorados nos trabalhos revisados. Neste sentido, é escassa a temática do desenvolvimento profissional do professor em uma perspectiva mais autônoma, diante de um percurso próprio e pessoal de desenvolvimento que vai sendo construído por iniciativas do próprio professor, mas não de forma solitária. Um desenvolvimento sem local, dia ou hora definidos, que ocorre em todos os locais por onde passa e com quem interage o professor (reconhecido e se reconhecendo como tal) ao longo de toda a sua vida profissional.

Pensar o desenvolvimento profissional do professor desta perspectiva, a da autonomia da formação, possibilita olhar para outros contextos, como por exemplo o das relações entre professores que acontecem em ambientes virtuais, da influência da mídia, do aprendizado com os alunos, e tantos outros. Uma formação que, além de acontecer nos espaços formais de ensino e aprendizagem, se dê também em outros espaços e busque compreender este processo como inerente à vida, singular a cada professor. Afinal, lembrando o pensamento do início do capítulo, “o processo de formação alimenta-se de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado ‘educado’ (Nóvoa, 1992, p. 18).

É neste panorama de formação e desenvolvimento profissional do professor de música que pretendemos justificar nossa pesquisa: uma temática pouco apresentada na literatura, em um espaço online e informal, sobre o qual cabem ainda tantas discussões. Além destes fatores, a própria literatura aponta quão benéficas para o crescimento da área e do profissional são essas práticas investigativas e reflexivas sobre a formação.

2.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE MÚSICA EM COMUNIDADES

Experiências colaborativas envolvendo professores de música são apresentadas como relevantes para o desenvolvimento profissional docente por

diferentes autores (Bautista; Yau; Wong, 2016; Bautista; Wong, 2019; Blair, 2008; Pellegrino *et al.*, 2014; Stanley; Snell; Edgar, 2014). Estes estudos destacam a importância da interação entre professores através de compartilhar experiências, desafios da profissão e decepções. Além de gerar confiança mútua, esta troca contribui para que o sentimento de solidão em relação à profissão diminua, e que a identidade do professor de música se consolide.

Experiências em comunidades de desenvolvimento profissional exercem impacto que ultrapassa o período de participação e segue influenciando a prática pedagógica e a identidade dos professores ao longo da carreira. Pellegrino e colaboradores (2018) descrevem suas experiências em uma comunidade quando estavam ingressando na docência de música no ensino superior. Mesmo anos depois da participação na comunidade de desenvolvimento profissional, as autoras reconhecem como o período em que interagiram regularmente foi importante para que conseguissem superar os desafios iniciais e se afirmar como professoras.

A participação nessas comunidades de desenvolvimento profissional impacta a atuação e profissionalização do professor nas diferentes fases da docência, mas sua importância é ainda maior nos primeiros anos de atuação. Neste período, o “não-saber” de práticas e rotinas escolares, tais como a gestão de sala de aula e o que é esperado da parte da administração escolar, podem contribuir para o isolamento do professor, e prejudicar seu desenvolvimento e até mesmo sua permanência na profissão. Para que isso não ocorra, a participação em comunidades de professores de música pode ser de grande benefício, “aumentando a autoeficácia e permitindo que os professores reflitam sobre seu próprio ensino e ajustem suas estratégias de ensino com base no que podem aprender com seus colegas e outros na comunidade educacional” (Blair, 2008).

Escolas, governos e iniciativa privada de diferentes lugares do mundo utilizam variados recursos na intenção de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor. No contexto do ensino de música, Bautista, Yau e Wong (2016) procuraram compreender como este desenvolvimento acontece a partir de parâmetros que determinam desenvolvimento profissional de professores de música de alta qualidade, no qual, o resultado das ações não fica restrito aos docentes, mas alcança e impacta o desenvolvimento de seus alunos. Amparados por diferentes pesquisas de desenvolvimento profissional docente, Bautista, Yau e Wong

apresentam como características do desenvolvimento profissional de alta qualidade: “foco no conteúdo, oportunidades de aprendizagem ativa, participação coletiva, duração e coerência” (2016, p. 455). Desta forma, para um desenvolvimento profissional de alta qualidade, entre outras questões, é importante o máximo esforço para que haja participação coletiva, considerando o nível de envolvimento entre os participantes e o tempo necessário para que o relacionamento humano e a confiança sejam estabelecidos (Bautista; Wong, 2019, p. 87).

Para Stanley, Snell e Edgar (2014) a colaboração é elemento fundamental do desenvolvimento profissional do professor de música. Enquanto muitas iniciativas de formação de professores têm eficácia limitada, seja por sua brevidade, pela ausência de experiências musicais significativas, por falta de espaço para reflexão ou pela descontextualização, experiências colaborativas podem elevar consideravelmente o aproveitamento das ações de desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional colaborativo pode remediar essas desvantagens conectando os professores a uma variedade de contatos e recursos pessoais e profissionais úteis. Ele pode fornecer aos professores de música fortes redes de apoio de que precisam para refletir, avaliar e alterar ciclicamente sua prática de ensino de música com base em dados e feedback de colegas e alunos (Stanley; Snell; Edgar, 2014, p. 86).

Ações de reflexão, avaliação e mudança na prática de ensino, como enfatizadas por Stanley, Snell e Edgar (2014) resultam da colaboração entre professores em diferentes tipos de comunidades. Para os autores, o desenvolvimento profissional pode acontecer em vários grupos, que podem ser formados por professores de uma mesma escola, região ou por professores de música que, embora não trabalhem juntos, têm atribuições e objetivos parecidos. Podem acontecer também em meio a diferentes disciplinas, níveis de ensino, fases da carreira docente e entre professores e universidades.

A partir de pesquisas sobre formação do professor de música, Stanley, Snell e Edgar (2014) definiram sete características do desenvolvimento profissional colaborativo. Essas, são de extrema relevância para pensarmos a comunidade online desta investigação e constituem pontos importantes dentro do objetivo desta pesquisa. A partir das colocações sobre cada um dos atributos presentes nas ações de desenvolvimento profissional colaborativo (Stanley; Snell; Edgar, 2014, p. 78),

construí o quadro abaixo, na intenção de apresentar e explicar brevemente cada item:

Quadro 2 – Características do desenvolvimento profissional colaborativo

Característica	Descrição
Desenvolvimento profissional musical	Organizado em torno de habilidades e estratégias específicas de conteúdo. Compartilhar musicalidade e fortalecer habilidades musicais junto com outros professores que têm os mesmos objetivos
Sustentado	De longo prazo. Experiências assim permitem o aprofundamento na aprendizagem. É possível também debater propostas, retornar com as impressões sobre o que foi realizado e buscar soluções para possíveis problemas encontrados. Incentiva a pesquisa, a ação e a reflexão do professor.
Voluntário, com escolha do professor	O docente tem controle sobre seu próprio aprendizado. Permite que o professor escolha seu nível de envolvimento e participação, e que se comprometa em função da realização de suas próprias metas educativas.
Honra a sabedoria docente	Homenageia a sabedoria do professor. As ações são estruturadas a partir do conhecimento coletivo do professor, ao invés de supor o que ele não sabe. Valorização das experiências do professor. Acrescenta-se à base de conhecimento com inovações sistemáticas.
Reflexão	Incentiva a reflexão, durante e após a experiência de DP. Oportunidade do professor se perguntar o porquê de fazer as coisas de determinada forma.
Suporte para um local específico	Colaboração entre professores que atuam no mesmo contexto, ou em contextos parecidos que facilitam a implementação de algo novo.
Mentoria	Constitui uma maneira de os professores experimentarem orientação significativa através da interação com professores mais experientes ou com preparo diferente em determinadas áreas. De forma colaborativa beneficia professores em fases distintas do ciclo docente, à medida em que os conhecimentos e experiências se complementam.

Fonte: elaborado pela autora, a partir de Stanley, Snell e Edgar (2014).

Pesquisas sobre formação de professores envolvendo comunidades de prática foram o objeto de estudo de Corazza e colaboradores (2017) em uma

pesquisa de estado da arte. Os autores destacam o potencial das CoPs de serem articuladoras de atividades de investigação e ao mesmo tempo de formação. Esta é, portanto, umas das vantagens deste tipo de pesquisa: ser benéfica tanto para o pesquisador como para o professor que contribui com suas experiências.

Santos e Arroio (2015), que também estudaram a formação de professores em comunidades de prática, apresentam a mesma conclusão: de que as relações desenvolvidas nas CoPs influenciaram de muitas maneiras a formação dos professores envolvidos. “A prática e as discussões com o grupo auxiliaram os sujeitos a aprenderem questões relacionadas à prática do professor, suas dificuldades e as possibilidades de aprimoramento do ensino” (Santos; Arroio, 2015, p. 33-34)

A interação dos professores participantes da pesquisa em uma CoP se apresenta como um fator de duplo benefício pois além de narrar suas experiências de vida perante outros participantes poderia trazer aos professores oportunidades de reflexão a respeito de sua prática sendo possível estabelecer paralelos e contrastes entre suas experiências e a experiência do outro. Por outro lado, a própria interação entre os participantes ao se comprometerem mutuamente por um objetivo (compreender as experiências de formação) e compartilharem um repertório (relativo ao modo de ser professor, de pensar os desafios da profissão, metodologias etc.) seria promotora de novas aprendizagens, em um contexto de interação na CoP.

Nóvoa (2009; 2019) destaca a importância de se pensar a formação do educador no século XXI a partir da CoP. Para ele comunidade de prática seria

[...] um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos (...). É esta reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa, 2009, p. 8).

É relevante destacar, na perspectiva do autor, a importância do grupo, de suas discussões e comprometimento como fatores de contribuição para a formação pessoal não só dos professores, mas se estendendo também aos alunos. Desta forma, o desenvolvimento profissional do professor, promovido e alavancado em comunidades, extrapola a esfera docente e estende-se também aos alunos que, embora não sejam participantes diretos dessas comunidades, podem se beneficiar

na medida em que o professor, além de repensar e refletir em suas práticas, pode experimentar novas formas de ensinar e novos recursos didáticos a partir da sugestão de outros professores.

As iniciativas de formação de comunidades de prática entre professores são apresentadas também pela UNESCO (2020). Durante o auge da pandemia de covid-19, o órgão apresentou uma nota na qual destaca a efetividade das comunidades de prática para o desenvolvimento profissional dos professores, incluindo iniciativas de mentoria e treinamento por meio de dispositivos móveis (UNESCO, 2020, p. 4). O mesmo documento propõe como ação a médio-longo prazo para o suporte aos professores a manutenção de comunidades de prática entre professores através de investimentos de recursos financeiros, institucionais e humanos (UNESCO, 2020, p. 6).

No contexto de redes sociais, Marcelo e Marcelo-Martinez (2023) estudaram comunidades de professores da perspectiva do desenvolvimento profissional em atividades formativas informais. Eles verificaram a criação de espaços de afinidade entre professores no *Twitter* que promoveram uma rede de conexões e relacionamento entre os professores, mas também o compartilhamento de experiências sobre práticas de ensino. Para os autores, as CoPs permitem gerar não somente aprendizados, mas também recursos, materiais, atividades e experiências que permitem aos membros consolidar sua identidade como comunidade” (Marcelo; Marcelo-Martinez, 2023, p. 8).

A partir do que os autores e pesquisas mencionados neste capítulo apontam, comunidades como Musicalização Brasil possuem o potencial de contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores a partir de ações colaborativas entre professores, fomentando a troca de experiências que tem como contexto o ensino de música na educação básica.

3 COMUNIDADE DE PRÁTICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A prática é o primeiro e o principal processo pelo qual experimentamos o mundo. Desde os primeiros momentos de vida agimos e interagimos. A partir das reações das outras pessoas e também das nossas com elas atribuímos significado às experiências, aprendendo, e utilizamos este aprendizado nas próximas interações. Este processo de aprendizagem que nos acompanha durante toda a vida, nas diversas comunidades de prática das quais fazemos parte.

Ao nascer, um bebê chora para manifestar desconforto ou fome, interagindo com sua mãe e outras pessoas de sua comunidade. Sua ação desperta determinadas práticas por parte das pessoas com que ele interage, seja na tentativa de alimentá-lo, trocá-lo, dar remédio ou pegá-lo no colo. Por meio dessas interações, o bebê atribui um significado a sua prática e à prática das pessoas que o cercam, e aprende como agir da próxima vez que desejar ter as suas necessidades atendidas. Embora este seja um exemplo bastante simplista de como aprendemos na perspectiva das teorias sociais de aprendizagem, utilizo esta ilustração para enfatizar como o processo de negociação de significado é uma experiência cotidiana e contínua, como também “histórica, dinâmica, contextual e única de aprendizagem” (Wenger, 1998, p. 54).

Comunidade de prática (CoP) é um conceito comumente atribuído à Jean Lave e Etienne Wenger (1991), que procura compreender a aprendizagem em uma perspectiva social, através da prática dos indivíduos em um determinado contexto. Trata-se de uma Teoria Social da Aprendizagem, na qual as CoPs são definidas como “grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão por algo que fazem e aprendem como fazê-lo melhor à medida que interagem regularmente” (Wenger-Trayner *et al.*, 2022, p. 11).

Existem milhares de tipos diferentes de comunidades. Em sua diversidade o elemento que une pessoas e as caracteriza está no fato de serem formadas por indivíduos que possuam algo em comum. Contudo, nem toda comunidade se constitui uma CoP. Embora possamos considerar, por exemplo, pessoas que residam em um mesmo bairro como uma comunidade, não podemos considerar este agrupamento uma CoP se não houver entre elas interação voltada à uma iniciativa

em comum. Por outro lado, uma família buscando preservar suas tradições, jovens engajados em tocar determinado tipo de música ou um grupo de professores preocupado em desenvolver mais qualidade em suas aulas são exemplos de CoPs. Nestes casos, embora as interações sejam ou não estruturadas, os encontros sejam informais ou de periodicidade definida, existe entre os participantes um interesse em comum (domínio), o desejo de aprender uns com os outros (comunidade) e o compartilhamento de projetos, histórias, materiais, questionamentos, entendimentos, entre outros (prática).

As CoPs se caracterizam por serem espaços de interação, onde os seus membros são participantes ativos das práticas da comunidade. Estas práticas, por sua vez, contribuem para construção de nossa identidade em um processo constante de ressignificação das experiências, ao qual chamamos de aprendizagem.

Identidade e prática são como “imagens espelhadas” uma da outra (Wenger, 1998, p. 149). Nossa identidade é formada pelas experiências que temos ao longo da vida, através da participação e da interpretação que damos à essa participação. Da mesma forma, a prática - participação em comunidade - acontece e faz sentido para nós a partir do que somos, do que gostamos, de como nos engajamos em certas ações. Sabemos quem somos pelo que nos é “familiar, compreensível, usável, negociável” (Wenger, 1998, p. 153) e estas percepções nos vem pela interação - a prática - nas diferentes comunidades das quais fazemos parte ao longo da vida.

As CoPs apresentam uma perspectiva de compreensão da aprendizagem a partir da interação que foi proposta inicialmente em 1991, por Jean Lave e Etienne Wenger. Posteriormente, Wenger (1998) em parceria com outros colaboradores (Lave; Wenger, 1991; Wenger, 1998) e as seguintes (Wenger; McDermott; Snyder, 2002; Wenger; White; Smith, 2009; Wenger-Trayner; Wenger-Trayner; Reid; Bruderlein, 2022) seguiu desenvolvendo o conceito, apresentando sugestões e exemplos de sua utilização conceitual para a compreensão dos processos de aprendizagem e de sua aplicação prática, no planejamento e formação de comunidades em diversos tipos de organizações e setores da sociedade.

Na obra *Situated Learning: legitimate peripheral participation*³, trabalho no qual o termo foi utilizado pela primeira vez, Lave e Wenger (1991) fazem a análise

³ Publicado em português com o título *Aprendizagem Situada: Participação Situada Legitimada*, em 2022.

de cinco estudos etnográficos em diferentes partes do mundo e apresentam o conceito de participação periférica legítima, que pretende explicar como os membros novatos se tornam experientes em uma comunidade.

Posteriormente, no livro *Communities of Practice: learning, meaning and identity* (1998), Etienne Wenger deu continuidade ao desenvolvimento do conceito justificando suas bases como uma teoria social da aprendizagem e apresentando suas características. De acordo com Rodrigues, Silva e Miskulin (2017), que analisaram as três principais publicações do autor, nesta obra “percebemos uma evolução do conceito de comunidade de prática, pois este passa a ser aplicado no contexto organizacional” (Rodrigues; Silva; Miskulin, 2017, p. 22), com o exemplo de um estudo de caso realizado, mostrando como acontece o processo de desenvolvimento em uma CoP.

Entre as duas primeiras publicações (Lave; Wenger, 1991; Wenger, 1998) e as seguintes (Wenger; McDermott; Snyder, 2002; Wenger; White; Smith, 2009; Wenger-Trayner; Wenger-Trayner; Reid; Bruderlein, 2022), o conceito apresentou uma mudança de perspectiva (Hoadley, 2012). Inicialmente de caráter descritivo, o conceito de comunidade de prática é apresentado como construto teórico no campo das teorias sociais de aprendizagem, em especial da aprendizagem situada. As publicações subsequentes de Etienne Wenger em parceria com outros autores (2002; 2009; 2022) apresentam introdutoriamente o conceito e sua compreensão como teoria social para depois se concentrarem nas possibilidades de utilização das CoPs para comunidades no contexto organizacional: por uma empresa ou grupos de pessoas de várias organizações com interesses em comum. (2002; 2022) e por comunidades mediadas por tecnologia (2009). Ao apresentar o desenvolvimento do conceito, Hoadley (2012) destaca o caráter prescritivo dessas publicações, que trazem as CoPs mais como um *design* para a criação de CoPs com finalidades específicas do que como uma teoria para compreensão das práticas compartilhadas por uma comunidade formada de forma natural (Hoadley, 2012, p. 292).

Em *Cultivating Communities of Practice*, publicado em 2002, Wenger, McDermott e Snyder apresentam três elementos fundamentais das CoP: domínio, comunidade e prática. Estes pilares das comunidades distinguem as CoPs de outros grupos e permanecem como conceito-base nas publicações subsequentes. Na definição de CoP observa-se uma diluição do termo prática, e “insere-se o fator

paixão, como algo que une a comunidade” (Rodrigues; Silva; Miskulin, 2017, p. 24). Este aspecto é apresentado da mesma forma nas publicações posteriores, deixando evidente “a evolução conceitual do termo comunidade de prática” (Rodrigues; Silva; Miskulin, 2017, p. 24). Na mesma publicação, são propostas ainda metodologias para o cultivo de CoPs de sucesso, principalmente no contexto de organizações, grandes ou pequenas.

No ano de 2012, em parceria com Nancy White e John Smith, Etienne Wenger problematizou as comunidades de prática online na obra *Digital Habitats*. O livro apresenta conceitos, estudos de caso e implicações práticas para os interessados em formar comunidades de prática mediadas pela tecnologia. Partindo do exemplo de uma lista de emails sobre uma doença degenerativa do sangue, os autores demonstram como comunidades no contexto online também podem ser consideradas CoPs uma vez que possuem os três elementos fundamentais - domínio, comunidade e prática - e possibilitam a interação e consequentemente, a aprendizagem dos participantes.

Em *Digital Habitats*, a tecnologia é apresentada como o local onde as comunidades surgem, crescem e se desenvolvem. Com o mesmo sentido do termo habitat em língua portuguesa - “ambiente ou conjunto de condições e circunstâncias físicas e geográficas onde vive e se desenvolve qualquer ser organizado” (Habitat, 2021) - Wenger, White e Smith (2012) apresentam um panorama do desenvolvimento das tecnologias que podem abrigar CoPs. Os autores destacam o caráter dinâmico, a influência mútua que meio e seres exercem e sofrem uns sobre os outros. Nesta perspectiva, o livro apresenta como as comunidades podem utilizar diversas ferramentas tecnológicas para se desenvolver, e como a tecnologia tem se desenvolvido ao longo de sua história através da influência das comunidades. Estas ferramentas não se resumem a contextos online de participação, mas também os incluem, o que torna esta publicação (Wenger; White; Smith, 2012) muito relevante na construção do referencial teórico da investigação que me proponho a fazer.

Em 2022, Wenger, agora Wenger-Trayner, juntamente com Beverly Wenger-Trayner, Phil Reid e Claude Bruderlein apresentam *Communities of practice: within and across organizations*, um guia para CoPs dentro e entre organizações. O livro, em formato virtual e de acesso gratuito na página da internet de Wenger-Trayner apresenta a teoria das comunidades de prática de forma revista e

atualizada, sobretudo no que se refere à aplicação em contextos organizacionais, por uma empresa ou grupos de pessoas de várias organizações com interesses em comum.

A leitura e exposição dos principais temas das publicações sobre CoPs escritas por Etienne Wenger e seus colaboradores, como apresentadas acima, me permitem compreender melhor aspectos da teoria que podem ser utilizados para a compreensão da comunidade Musicalização Brasil, o objeto desta pesquisa. Embora ao longo do desenvolvimento da teoria, algumas proposições tenham se tornado menos perceptíveis nas publicações, a compreensão delas contribui para que possamos entender as CoPs de forma menos superficial, não somente como um grupo de pessoas que se envolvem e compartilham sobre determinado assunto. Olhando mais detalhadamente, a compreensão mais abrangente das publicações nos permitem considerar questões sobre a posição e influência de cada membro no grupo; como a comunidade lida com conflitos; como os temas tornam-se relevantes ou de menor relevância e como o grupo se desenvolve, negocia, transforma ou mantém seus objetivos ao longo do processo de interação.

Compreender as interações em uma comunidade de prática como um processo de aprendizagem, requer olhar para este fenômeno de forma menos estruturada. Não como em um processo sistematizado de ensino no qual temos professor, aluno, objetivos e competências definidos a serem desenvolvidos e a avaliação deste processo, mas a partir da ideia de que vivemos em constante aprendizado. A perspectiva da CoP insere-se no contexto das teorias sociais da aprendizagem, a partir das quais a participação, seja em um grupo de crianças que brincam no parquinho, pessoas que tocam em um grupo musical ou professores que interagem de forma assíncrona em um contexto online é ao mesmo tempo uma ação e uma forma de pertencer. “Esta participação molda não somente o que fazemos, mas também quem nós somos e como interpretamos o que fazemos” (Wenger, 1998, p. 4).

Dessa forma, aprender é parte de nossa experiência diária. Não temos um local e hora determinados para isso, e também não paramos de aprender em determinados momentos. É um processo constante de transformação do conhecimento em nós, através da experiência, o que influi diretamente em nossa identidade. As experiências, por sua vez, inferem significado ao que já vivemos, ao

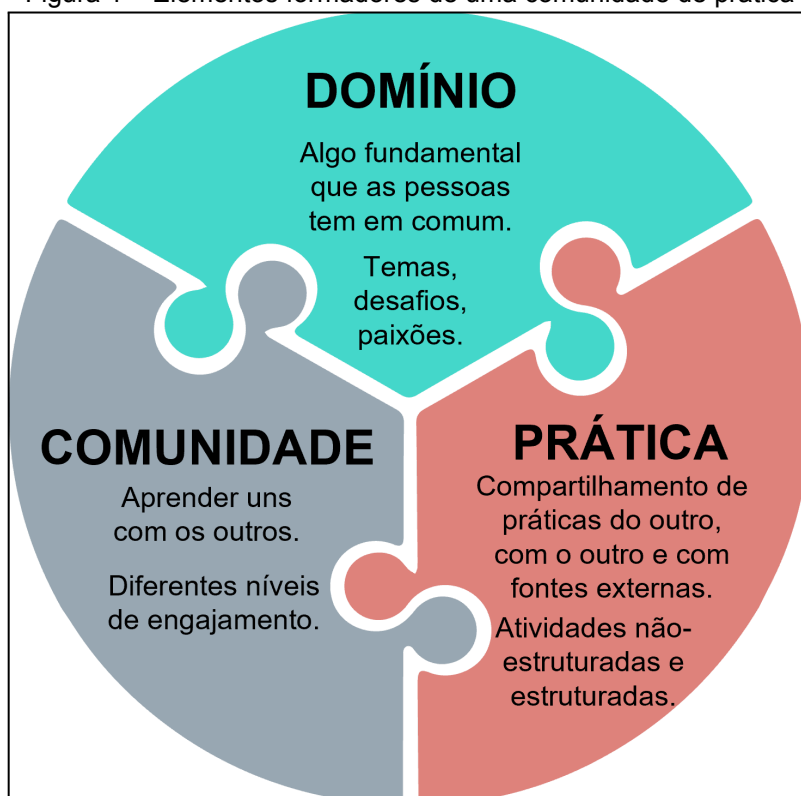
que fazemos e aos grupos de pessoas com os quais convivemos. Elas acontecem em um contexto social, um grupo de pessoas com os quais compartilhamos determinadas práticas em comum. Seja em um grupo de pesquisadores, entre membros de uma determinada prática religiosa, cantores de um coral ou de professores em uma escola, o que fazemos sozinhos ou com outros, o que dizemos a eles e o que ouvimos deles contribuem para definirmos quem eles são, quem nós somos, como e porquê fazemos o que fazemos, quais as nossas impressões sobre o passado e o que esperamos do futuro.

Neste contexto, as comunidades de prática, fundamentadas em uma perspectiva social de aprendizagem, partem de quatro premissas básicas (Wenger, 1998, p. 4):

1. Somos seres sociais: nascemos, crescemos, trabalhamos, nos divertimos cercados de outras pessoas. Podemos enumerar diferentes comunidades das quais fazemos ou já fizemos parte.
2. Conhecimento é questão de competência com relação à empreendimentos: existem certos padrões e expectativas socialmente construídas que definem o que constituem nossas práticas, tais como: cantar afinado, saber tocar um instrumento, compor uma peça musical, ser um professor.
3. Conhecer/saber é uma questão de participar da busca de tal empreendimento: nos tornamos conhecedores daquilo em que nos engajamos.
4. Significado: é o produto da aprendizagem. A participação e engajamento em determinadas atividades nos permitem emitir determinados significados a esta prática.

Comunidades de prática se destacam de outros tipos de comunidades por apresentarem uma estrutura composta por três elementos: domínio, comunidade e prática. Juntos, eles se integram e se complementam, como peças de um quebra-cabeça (Wenger-Trayner *et al.*, 2022, p. 11).

Figura 1 – Elementos formadores de uma comunidade de prática



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Wenger-Trayner *et al.* (2022, p.11).

3.1 DOMÍNIO

A identidade de uma comunidade de prática é definida por um “domínio de interesse compartilhado” (Wenger-Trayner, 2015). Ao se questionar sobre qual atividade os membros desenvolvem juntos, quais as questões-chave e as temáticas mais recorrentes no grupo, é possível estabelecer o domínio de uma comunidade. Este, centra-se na questão de foco do grupo, que não está necessariamente direcionado a uma mesma prática profissional, ou a um grupo de pessoas com a mesma profissão. É algo fundamental que as pessoas têm em comum, “algo com que eles realmente se importem e que não seja um interesse passageiro (...) temas, desafios e paixões nos quais os membros se reconheçam como parceiros de aprendizagem” (Wenger; White; Smith, 2009, p. 5).

Escolher fazer parte de uma comunidade de prática implica um compromisso com o domínio compartilhado pelos membros. O domínio não necessita ser reconhecido por quem é de fora da comunidade como uma habilidade ou capacidade na qual este grupo se destaca. Seu valor e habilidade são

reconhecidos e avaliados pelos próprios membros. Contudo, o significado e influência do trabalho da comunidade se expande para além de seus membros, envolvendo pessoas que de alguma forma também se relacionam, em maior ou menor grau, com o domínio da comunidade.

3.2 COMUNIDADE

O interesse em um mesmo domínio resulta na interação entre os membros da comunidade. Esta interação propicia a construção de relacionamento entre eles, o que faz com que aprendam uns com os outros, e isso “depende da qualidade das relações de confiança e engajamento mútuo (...) uma gestão produtiva dos limites da comunidade e a capacidade de alguns de assumir a liderança” (Wenger; White; Smith, 2009, p. 8). Estes momentos de interação não significam necessariamente trabalhar juntos em alguma atividade. Compartilhar histórias, informações, dicas, entre outras coisas, também são interações essenciais para construir uma comunidade e gerar aprendizado.

Comunidades de prática devem ser dinâmicas e heterogêneas para que as experiências de aprendizagem sejam constantes e significativas. A diversidade de pontos de vista, de níveis de experiência, entre outras, resultam em um processo constante de atribuição de significado e ressignificação da prática, que é o processo de aprendizagem. Da mesma forma, desentendimentos e diferentes pontos de vista podem ser produtivos, pois agregam novas perspectivas ao domínio de interesse da comunidade e incentivam a reflexão e a revisão de conceitos e ações.

A aprendizagem em uma CoP está relacionada ao nível de participação de seus membros uns com os outros nas atividades propostas. Lave e Wenger (1991) utilizam o termo aprendizagem situada, que significa que a aprendizagem depende do contato do aprendiz com outros membros de uma mesma comunidade, grupo este que desempenha as mesmas atividades. Nesta forma de aprender,

a troca de conhecimentos diferentes entre os membros que compartilham uma mesma atividade promove aprendizados distintos, e à medida que o tempo e o envolvimento na comunidade aumentam, os membros se tornam mais experientes estando aptos a auxiliarem os novos membros (Andrade, 2011, p. 33).

Ao invés de definir os membros como ativos ou passivos, Lave e Wenger (1991) apresentam o conceito de participação periférica legítima, um processo no qual os membros menos envolvidos com a prática da comunidade também aprendem. Wenger (1998) descreve a CoP como um território no qual participantes que estão em suas fronteiras – com algum contato com a comunidade, mas que não pertencem a ela – também podem aprender com o que é produzido pelo grupo ou através das interações que são chamadas de participações periféricas.

Frequentemente, as pessoas da periferia reservam um tempo para se familiarizar com o funcionamento e o ponto de vista da comunidade antes de entrar. As pessoas que permanecem na periferia também podem levar o aprendizado da comunidade para outras comunidades (Wenger; White; Smith, 2009, p. 9).

Os níveis de envolvimento estão diretamente ligados à participação. Wenger-Trayner e colaboradores (2022, p. 77) apresentam cinco níveis de engajamento nas comunidades:

Quadro 3 – Níveis de engajamento em uma comunidade de prática

Nível	Descrição
Grupo Principal	Encontra-se em posição central na comunidade, e cuja participação e envolvimento influenciam de maneira muito intensa os outros membros. A liderança do grupo está inclusa neste nível, mas não precisa ser definida tampouco suas as funções organizadas de forma sistemática, mas se destaca por seu alto nível de envolvimento com as práticas propostas dentro da comunidade.
Participantes Ativos	Comprometidos e envolvidos com as atividades da comunidade
Participantes Ocasionais	Envolvem-se de forma seletiva de acordo com o interesse no que está acontecendo no momento
Participantes Periféricos	Encontram-se nesta posição por serem novos e estarem chegando na comunidade ou porque apresentam pouco compromisso pessoal com a prática. A comunidade é mais um local informativo do que interativo.
Participantes Transacionais	Não são membros da comunidade, mas interagem com ela ocasionalmente, recebendo ou contribuindo.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Wenger-Trayner *et al.* (2022).

É importante compreender que os membros com níveis mais distantes de participação desempenham funções que também são importantes em uma CoP. Eles são intermediadores, conectando uma comunidade a outras. Estas participações envolvem um processo de “tradução, coordenação e alinhamento de perspectivas” (Wenger, 1998, p. 109) que demandam uma habilidade de “gerenciar cuidadosamente a coexistência de associação e não-associação, mantendo distância suficiente para trazer uma perspectiva diferente, mas também legitimidade suficiente para serem ouvidos” (Wenger, 1998, p. 110). Posteriormente, estas participações são apresentadas como colaborações de fronteira (Wenger-Trayner *et al.*, 2022).

A ideia de comunidade bem como do envolvimento dos participantes e outras pessoas no domínio da mesma, permitem uma grande variedade de tipos de comunidades de prática. Grupos formados com a intenção de compartilhar e aprender, grupos que nem sequer tenham consciência de sua contribuição na aprendizagem, comunidades formadas por profissionais de diferentes áreas com um interesse em comum, grupos informais que se reúnem aos finais de semana para compartilhar um *hobbie* como também grupos que compartilham experiências e interagem virtualmente, através de ferramentas online. Independente do perfil do grupo, quando a postura dos participantes é de compartilhar e interagir um com o outro, tem-se uma comunidade de aprendizagem.

3.3 PRÁTICA

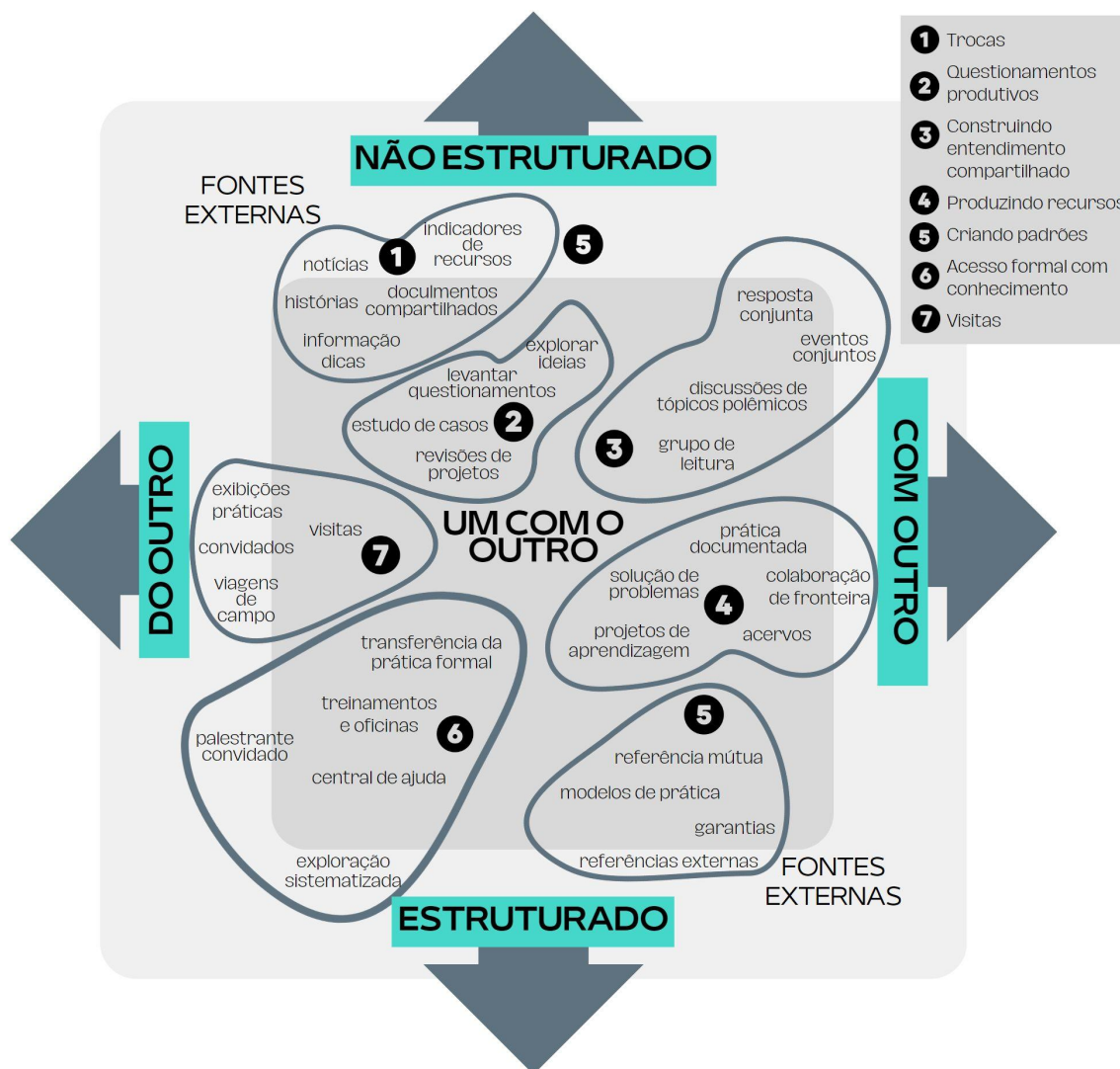
Participantes de uma CoP não são somente membros de uma comunidade, eles são praticantes. Eles produzem um repertório compartilhado de histórias, informações, formas de fazer algo, através de uma interação que é recorrente e de longa duração. “Aprender uma prática é aprender a ser um certo tipo de pessoa com toda a complexidade da experiência que isso implica: como ‘viver’ o conhecimento, não apenas adquiri-lo no abstrato.” (Wenger; White; Smith, 2009, p. 7)

Para Wenger (1998), a relação entre prática e comunidade acontece em três dimensões: compromisso mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado. A primeira dimensão se refere ao que caracteriza o grupo enquanto comunidade: uma prática em comum (como o fato de os membros serem, por

exemplo, professores de música que atuam na educação básica). O empreendimento conjunto compreende os significados, códigos de conduta, as formas de proceder que caracterizam aquela comunidade, mesmo que de forma inconsciente ou não-estruturada. Por fim, o repertório compartilhado inclui vocabulário, histórias, símbolos, ações e concepções partilhadas pela comunidade.)

As três dimensões da prática foram posteriormente detalhadas por Wenger, White e Smith (2009) em uma imagem (Figura 2) que apresenta diversos tipos de atividades que podem se constituir na prática de uma comunidade. Elas estão agrupadas por tipo de atividade e encontram-se posicionadas na imagem de acordo com os eixos no centro e nas extremidades.

Figura 2 - Atividades de uma comunidade de prática



Fonte: Wenger; White; Smith (2009, p. 6)

Para Wenger-Trayner e colaboradores (2022, p. 145), as atividades estão organizadas ao longo de três dimensões, aos quais me permito explicar utilizando a ideia de trajetórias, ou sentidos de deslocamento - leste-oeste, norte-sul e centro-periferia – que localizam uma prática de acordo com o tipo de interação entre os membros; seu maior ou menor grau de estruturação e o envolvimento com membros e não-membros da comunidade.

No sentido horizontal, as práticas do outro se referem ao que aprendemos com alguém, por meio de suas histórias, suas experiências de sucesso ou fracasso, às quais somos capazes de relacionar com a nossa própria experiência e com elas aprendemos. No lado oposto se apresentam as práticas colaborativas, fruto de uma interação com o outro, na qual somos parceiros de aprendizagem. Algumas práticas podem se iniciar com ênfase em certa extremidade, e prosseguir na direção oposta, como por exemplo, quando pedimos um conselho a alguém (prática do outro) e terminamos por experimentar coisas novas juntos (prática com o outro).

No sentido vertical, as extremidades contemplam práticas não estruturadas (eixo norte) em oposição a práticas estruturadas (eixo sul). Elas referem-se ao tipo de atividade desenvolvida e a necessidade, ou não, de planejamento, estruturação ou facilitação. Atividades não estruturadas são consideradas atividades informais (Wenger; White; Smith, 2009, p. 7), tais como conversas de corredor, encontros em um café, informações do momento, compartilhamento de links que sejam interessantes para o grupo. Indo no sentido da extremidade inferior, as atividades necessitam formalização, como produção de manuais, relatórios, protocolos ou seções de treinamento.

A terceira trajetória acontece em vários sentidos, mas em um movimento em direção à periferia ou ao centro da comunidade, considerando o nível de engajamento dos participantes e sua adesão ou não como membro da comunidade. A aprendizagem um com o outro – ao centro – refere-se à interação entre pares, membros da mesma comunidade. Em direção a periferia, área externa, a participação envolve pessoas externas, que não são membros desta comunidade mas que eventualmente interagem com ela. Estes participantes periféricos são importantes também no sentido de conectar as comunidades a outras comunidades de prática, em interações que levam a formar o que Wenger (2008) chama de

constelações de comunidades, a ligação entre diferentes CoPs a partir de seus membros e seus pontos de interesse em comum.

Se a participação é o primeiro processo através do qual interagimos em uma comunidade, o segundo processo através do qual desenvolvemos nossa prática na perspectiva social, constitui a reificação. Na língua portuguesa, podemos compreender este processo como coisificação ou objetificação, o que consiste em tornar determinada prática ou ideia em algo fixo, um objeto. Um exemplo bastante familiar de reificação é a partitura musical. Um compositor utiliza uma série de sinais, com significados socialmente construídos, para registrar ideias musicais. Esta partitura, a música que se tornou objeto (reificado) a partir de seu registro, pode ser lida, interpretada, executada por outras pessoas, os intérpretes, mas nunca exatamente da mesma forma pensada pelo compositor, uma vez que cada pessoa lhe confere um significado próprio. Tanto o processo pelo qual o compositor registra suas ideias musicais quanto o produto - a partitura - são considerados por Wenger (1998, p. 60) como reificação.

A identidade é uma sobreposição de “eventos de participação e reificação pelos quais nossa experiência e sua interpretação social informam uma à outra” (Wenger, 1998, p. 151), os materiais compartilhados, sejam eles de autoria dos próprios professores ou de outras pessoas, constituem estes elementos de participação e reificação na comunidade Musicalização Brasil. Devido ao funcionamento da comunidade de prática ser exclusivamente virtual, todas as interações são registradas. Contudo, gostaria de diferenciar participação e reificação a partir do tipo de interação realizada pelos participantes.

O grande potencial de contribuição da utilização do conceito de CoP na educação musical é mencionada por North e Hargreaves (2008) como uma forma de entender os processos de aprendizado nas interações entre música e um determinado grupo social. No Brasil, as CoPs têm sido utilizadas pela educação musical para a compreensão da aprendizagem de música em diferentes tipos de comunidades⁴: famílias (Waslawick; Maheirie, 2009), grupos musicais (Torres; Araújo, 2009), práticas de estágio na formação inicial de professores (Ilari, 2010), corais (Andrade, 2011), escolas multisseriadas (Mendes, 2019), entre outros.

⁴ Uma revisão de literatura sobre o tema foi publicada durante a pesquisa e pode ser considerada para mais informações (Andrade; Almeida, 2023).

A partir do conceito de comunidade de prática e das possibilidades de formação e desenvolvimento profissional que emergem deste espaço como apontado na literatura, construo esta investigação concebendo o grupo de *WhatsApp* formado por professores de música de educação básica do qual falo com mais detalhes adiante, como uma comunidade de prática que é o objeto de estudo desta pesquisa. Desta forma, tal comunidade constitui ao mesmo tempo o espaço de realização da investigação bem como o grupo de participantes da pesquisa, por considerarmos que ela, por suas características, apresenta determinadas formas de interação que a constitui como um agrupamento de pessoas com interesses comuns, que partilham determinadas práticas e estas, por sua vez, contribuem para o aprendizado dos sujeitos envolvidos.

4 PESQUISA ETNOGRÁFICA ONLINE: PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

O objetivo proposto para esta investigação foi compreender de que forma a participação na comunidade Musicalização Brasil proporciona experiências de formação que contribuam para o desenvolvimento profissional do professor de música da educação básica. Diante disso, esta pesquisa demonstrou interesse em um determinado contexto, um fenômeno específico, que requer um olhar interpretativo, em um paradigma de pesquisa qualitativo (Creswell, 2007).

Tendo em consideração as particularidades da comunidade investigada; meu desejo de conhecer em profundidade suas práticas e como acontecem suas interações; e a relação dessas com o processo de desenvolvimento profissional dos professores, as escolhas metodológicas me levaram a considerar um estudo de caso etnográfico, uma adaptação da etnografia à educação (André, 1998).

A escolha por uma pesquisa etnográfica no contexto de estudo deve-se à intenção de, além de descrever de forma cuidadosa as práticas educativo musicais (Queiroz; Marinho, 2019), buscar compreender os significados atribuídos a elas por estes professores que fazem parte do grupo Musicalização Brasil. A escolha dessa perspectiva parte da convicção de que esta comunidade possui um modo particular de entender, viver, ensinar e vivenciar o ensino de música - e suas músicas .

Recorrer a uma pesquisa etnográfica no contexto da música, e da educação musical, envolve, portanto, “descobrir em que maneira a música é usada e os significados que lhe são dados pelos integrantes da comunidade que os executa” (Seeger, 2008, p. 250). Em busca deste significado, fez-se necessário compreender a origem, formas de participação e estrutura da comunidade bem como suas temáticas, os repertórios partilhados e suas relações com o ensino considerando que estes se relacionam diretamente aos aspectos formativos que pretendo discutir. Assim, as características do grupo onde realizei a pesquisa - uma comunidade formada por professores de música que atuam na educação básica e que interagem através do aplicativo *WhatsApp* - determinaram a escolha da metodologia: uma pesquisa na internet, no formato de pesquisa etnográfica online.

Diferentes termos, tais como etnografia virtual, etnografia na internet e netnografia passaram a definir, conceitualizar e estabelecer critérios para a prática de pesquisas do tipo etnográfico na internet. Com base nas argumentações de

diferentes autores (Hine, 2016; Fragoso; Recuero; Amaral, 2011; Kozinets, 2014; Campanella, 2015) sobre a natureza da pesquisa etnográfica online ou na internet, a partir da forma como entendem a etnografia e suas aplicações em diferentes contextos e considerando a tendência de um ou outro termo em determinadas áreas de pesquisa, o termo escolhido para este trabalho é pesquisa etnográfica online. A escolha justifica-se por considerar a natureza etnográfica desta pesquisa, sem, contudo, deixar de destacar suas especificidades uma vez que tanto a comunidade a ser descrita quanto às formas de coleta de dados serão exclusivamente online.

Sobre a escolha da utilização do termo online ao invés do termo virtual justifico a opção a partir da forma como concebemos atualmente o uso da internet em nosso cotidiano. Pode-se perceber uma mudança de postura por parte dos pesquisadores desde os primeiros anos das pesquisas, na década de 1990 quanto à escolha dos termos que identificam este tipo de investigação. Se anteriormente as pesquisas consideravam um “eu virtual” desvinculado do “eu real” (Campanella; Barros, 2016, p. 7), atualmente as fronteiras entre a vida online e offline estão cada vez mais ofuscadas e a antiga percepção foi se enfraquecendo diante de um contexto cada vez mais híbrido.

A partir da popularização dos dispositivos móveis de comunicação, os *smartphones*, a internet passa para a palma da mão, e seu uso acontece nos mais variados locais e momentos do dia das pessoas. Desta forma, torna-se difícil estabelecer limites entre o presencial e o virtual, uma vez que recorremos a todo o momento à internet para conversar, fazer compras, pesquisar sobre os mais diversos temas, encontrar amigos, entreter, trabalhar, planejar, ouvir música, entre outros. Assim, embora ao longo da pesquisa a utilização do termo online caracterize a comunidade estudada e o tipo de pesquisa realizado, é muito importante considerar este tipo de experiência como complementar ao offline, e não oposta.

‘Ficar on-line’ não é uma forma distinta de experiência, mas ocorre paralelamente a outras formas materializadas de ser e de atuar no mundo e as complementa. Uma experiência on-line pode produzir uma resposta emocional em nós tanto quanto qualquer outra forma de experiência: nossos corpos não distinguem necessariamente uma experiência on-line de uma off-line a priori (Hine, 2016, p. 16).

Na pesquisa etnográfica na internet, Kozinets (2014) destaca quatro diferenças fundamentais entre a interação online e a interação face a face:

alteração, anonimato, acessibilidade e arquivamento. Dessas quatro categorias emergem aspectos importantes a serem considerados na pesquisa online, e que se tornam especificidades deste tipo de investigação às quais o pesquisador deve considerar durante o planejamento e o desenvolvimento do trabalho.

A primeira diferença de que fala Kozinets (2014, p. 69), a alteração, refere-se à natureza da interação, que pode estar tanto coagida quanto liberada “pela natureza e por regras específicas do meio tecnológico em que ela é realizada”. Existem certas limitações tecnológicas, como as limitações da banda de internet e velocidade de conexão, que podem diminuir tais comunicações e causarem defasagem de tempo. Esta limitação altera a forma de se comunicar, se comparada à comunicação face a face, tornando-a mais prolongada mas também mais fragmentada. Esta é uma das características do ambiente onde a pesquisa foi realizada, o *WhatsApp*. O aplicativo permite chamadas de voz e de vídeo, mas as comunicações no grupo Musicalização Brasil acontecem por mensagens de texto e de voz, que são visualizadas e respondidas em momentos diferentes, caracterizando um tipo de comunicação assíncrona, e portanto, particionada. Assuntos são apresentados e posteriormente retomados, certas temáticas ficam sem resposta, múltiplos assuntos aparecem em sequência, por vezes sem conexão com o que foi dito anteriormente. Uma dinâmica às vezes confusa, mas que reflete o tipo de comunicação possibilitado pelo contexto da interação - um aplicativo de mensagens. Nestes casos, o resultado é um maior investimento de tempo para que se possa ter intimidade e interação.

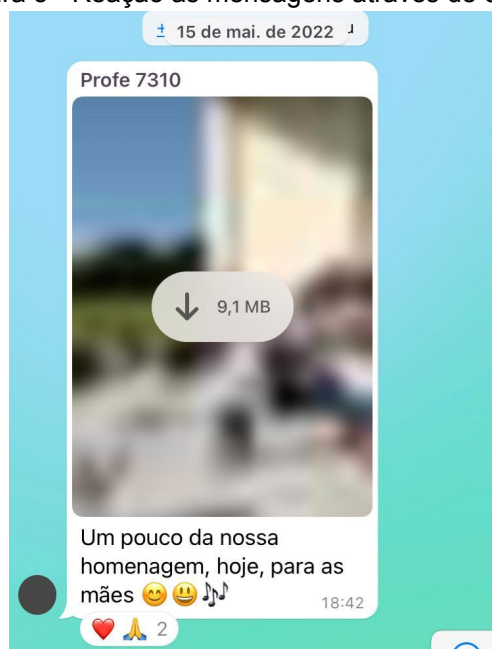
As formas de se expressar através da rede fizeram surgir novas formas de comunicação que buscassem suprir as deficiências de interação face a face. A utilização de alguns códigos e normas para a comunicação foram sendo criados, adaptados e compartilhados na comunicação online. Ao longo do desenvolvimento da internet e das tecnologias de comunicação em *smartphones*, estes novos códigos e normas, como abreviações, alterações propositais da grafia de palavras, emoticons, emojis,⁵ e figurinhas passaram a compor comumente as interações entre

⁵De acordo com Freire (2014), Emoticon é um termo derivado das palavras em língua inglesa emotion (emoção) e icon (ícone). Eles foram criados na década de 1980 para expressarem emoções a partir de caracteres tipográficos, como por exemplo :-), que significa smiley (sorriso/sorridente). Na década de 1990 Shigetaka Kurita, programador japonês, criou os emojis. O termo vem da expressão “e” (imagem) e “moji” (personagem) e refere-se aos emoticons e outros símbolos utilizados em textos, porém em formato de imagem. Como por exemplo 😊, a versão emoji do emoticon :-).

os usuários para transmitirem informações emocionais. No caso do grupo Musicalização Brasil, essas formas de interação adicionais estão sujeitas às possibilidades e recursos do aplicativo *WhatsApp*, que constantemente apresenta novos recursos com o objetivo de aprimorar a comunicação entre os usuários. Ao longo da pesquisa, várias alterações foram realizadas no aplicativo. As modificações com foco nos grupos, realizadas pelo *Whatsapp* entre abril e maio de 2022 foram as mais significativas para a interação entre os membros do grupo (*Whatsapp*, 2021). A quantidade máxima de participantes aumentou de 245 para até 512 pessoas em um grupo, o que possibilitou que novos membros entrassem no grupo, que antes estava na capacidade máxima do aplicativo. Outra mudança foi a possibilidade de compartilhar arquivos de até 2 GB (gigabyte), muito maiores que os anteriormente permitidos, que tinham no máximo 100 MG (megabytes).

A última mudança permitiu aos membros do grupo reagirem às mensagens através dos *emojis*, o que permitiu às pessoas “expressar opiniões rapidamente, sem precisar inundar as conversas com novas mensagens” (*WhatsApp*, 2021). Na imagem a seguir (Figura 3) é possível observar a utilização dessas reações (coração e mão juntas) abaixo da parte escrita da mensagem. O exemplo apresentado representa a segunda vez em que essas reações foram utilizadas no grupo, dez dias depois do aplicativo anunciar o novo recurso, o que também mostra a maneira rápida como as atualizações chegam até os usuários e passam a ser incorporadas em suas comunicações.

Figura 3 - Reação às mensagens através de emojis



Fonte: Musicalização Brasil (15 maio 2022)

Esta última alteração modificou a forma de grande parte dos professores interagirem no grupo. Muitos membros que antes apenas visualizavam as mensagens passaram a incluir suas reações, mostrando uma participação mais ativa no grupo. Por outro lado, diminuíram as mensagens em resposta aos vídeos com o uso de figurinhas ou texto expressando opiniões e sentimentos (como: gostei, lindo, curti, amei etc.) a respeito do que era compartilhado.

Outro recurso presente nas interações e utilizado com grande frequência no Musicalização Brasil são as figurinhas, também conhecidas no aplicativo como *stickers*. Como um gênero intertextual, que pode integrar imagens, texto e movimento, este recurso é capaz de resumir em uma pequena imagem o que de outra forma necessitaria de um grande número de palavras. Em uma vantajosa economia de tempo e espaço, “as figurinhas permitem estabelecer diálogo sobre qualquer assunto, expressar diferentes sentimentos, fazer comentários diversos, mostrar posicionamento sobre algo” (Carmelino; Kogawa, 2020, p. 173). Alguns exemplos de figurinhas utilizadas no grupo, podem ser verificados na imagem a seguir:

Figura 4 - Exemplos de figurinhas utilizadas pelos participantes



Fonte: Musicalização Brasil (2022).

As figurinhas compõem um repertório próprio que cada participante pode salvar em seu celular para utilizar na conversa que desejar, com o sentido que quiser atribuir. O seu uso implica o conhecimento de certos aspectos da cultura, como pessoas famosas, personagens do cinema e da TV. Os exemplos de figurinhas acima (Figura 4), extraídos das interações no grupo Musicalização Brasil nos permitem compreender como este recurso auxilia na comunicação. A primeira imagem, no lado esquerdo da figura, mostra um homem de cabelos pretos, bigode grande e camiseta preta fazendo um sinal com as mãos. É o ator Ramón Valdez, mais conhecido como Seu Madruga, um conhecido personagem da série de TV dos anos 70, chamada Chaves. O gesto que faz com as mãos bem como sua expressão facial estão de acordo com o texto da imagem: TOP, uma palavra de origem inglesa mas que tornou-se comum para dizermos que algo é muito bom.

Em outros casos, as figurinhas remetem a expressões faciais que são comumente percebidas em conversações presenciais, mas que não podem ser notadas na comunicação por mensagens - como na segunda e terceira imagens. Além de tornarem o discurso mais real, trazendo ao leitor uma melhor compreensão das intenções e emoções de quem escreveu, estas imagens trazem leveza e bom humor, o que influencia na participação no grupo.

As figurinhas também podem ser de natureza textual, como no exemplo à direita da imagem. Podem ser utilizados jargões, ditados e outras frases. “Professor que ajuda professor nem é gente, é anjo” é bastante significativo nas interações no Musicalização Brasil. Dentro do material analisado, esta figurinha é utilizada várias

vezes para reforçar o comprometimento entre os participantes de ajuda mútua e em um sentido de gratidão pela contribuição dos colegas.

Todas estas alterações tornam a pesquisa etnográfica online um campo de trabalho bastante singular, e deste modo, necessitado de procedimentos de pesquisa específicos e compatíveis com esta realidade. Continuando neste sentido, a segunda diferença apontada por Kozinets (2014) da pesquisa etnográfica online em comparação com a pesquisa etnográfica tradicional, é o anonimato. Há no meio online uma “flexibilidade de identidade”, onde a auto apresentação tem maior liberdade para uma “experimentação da identidade” (Kozinets, 2014, p. 70).

No caso de grupos de *Whatsapp* como Musicalização Brasil, a flexibilidade de identidade apontada por Kozinets está sujeita à política do aplicativo, no qual as mensagens são sempre identificadas. Mesmo que o usuário não permita que sua foto do perfil ou seu nome sejam identificados na conversa, o número de telefone o identifica em meio aos outros participantes do grupo, e não pode ser alterado pelo usuário. Como a função principal do aplicativo é a comunicação entre pessoas, de forma diferente de uma rede social, a participação no grupo pode ficar restrita à observação. O participante com este comportamento em grupos de conversa online é chamado de *lurker*, palavra que vem do inglês *lurk*, verbo com sentido de espreitar, esconder-se. Na cultura digital o termo é utilizado para participantes de chats e fóruns que costumam acompanhar as postagens e ler mensagens, mas não participam de forma ativa postando mensagens ou compartilhando conteúdo.

Embora todas as interações do grupo aconteçam através do *Whatsapp*, e não aconteçam reuniões presenciais, vários participantes se conhecem fora da internet. Alguns são colegas de trabalho de uma mesma escola, outros foram colegas de faculdade ou se conheceram em eventos educacionais promovidos pela rede de ensino. Estas relações tornam as interações no grupo menos anônimas do que em outros ambientes na internet, mas ainda ocultam certos aspectos da identidade e do comportamento se comparados aos encontros presenciais.

Mesmo que mensagens de texto sejam uma forma consistente e reflexiva de expressar o que se pensa, a ausência de contato face a face, de observar os tons de voz e a comunicação gestual podem ser perdas consideráveis para o pesquisador, sobretudo no processo de análise. Neste ambiente é muito mais fácil ocultar certas características bem como construir uma identidade e um discurso que não poderá

ser de outro modo verificado, como é possível fazer através das observações no campo etnográfico convencional. Por outro lado, a mesma anonimidade permite ao participante expressar determinadas ideias e agir de forma diferente da que faria em um contexto offline, onde certos comportamentos e declarações poderiam ser considerados incorretos ou antiéticos. Em suma, “o anonimato virtual deve ser considerado uma situação de permuta, onde obtemos entendimentos em algumas áreas enquanto perdemos em outras” (Kozinets, 2014, p. 127).

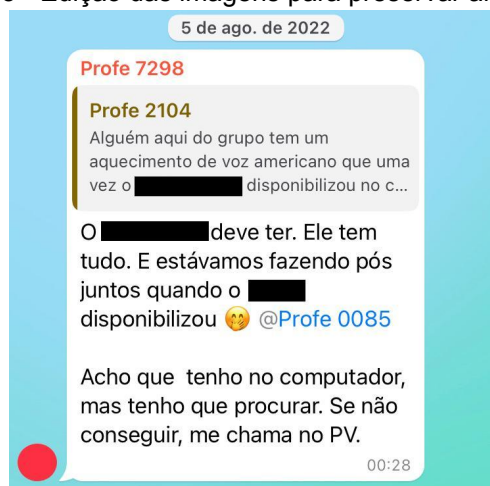
O anonimato também se relaciona às questões éticas da pesquisa. O princípio de não prejudicar os envolvidos está relacionado ao anonimato e ao uso criterioso dos dados, de forma a manter os participantes e instituições envolvidas em sigilo. Como uma forma de manter o sigilo dos dados dos participantes sem deixar de identificá-los, utilizei como alternativa salvar o contato dos mesmos no meu aparelho celular a partir de um codinome. Para criar um padrão para os participantes do grupo, utilizei a inicial Profe e quatro dígitos de números relacionados ao número de telefone apresentado pelo aplicativo. O celular me dava a opção de acrescentar outras identificações ao salvar o contato, e utilizei a opção pronúncia do nome - que fica salvo nas informações do contato mas não aparece no *Whatsapp* - para acrescentar o nome do participante, conforme ele se definiu no aplicativo. Dessa forma, foi possível incluir no trabalho *prints* de tela diretamente das interações no aplicativo já com o codinome dos participantes, preservando assim a divulgação de suas informações pessoais.

De acordo com a configuração de suas preferências de privacidade no aplicativo, alguns usuários permitem que os participantes do grupo visualizem uma foto do perfil pessoal. Para não divulgá-las, no momento de análise dos dados, quando efetuei a seleção dos trechos a serem incorporados no trabalho, utilizei a própria edição de imagens do celular para cobrir a foto com um círculo. Para facilitar a visualização da participação da pessoa nas sequências de mensagens, utilizei no círculo a mesma cor que o aplicativo utiliza para aquele usuário (Figura 5).

Ao salvar nos contatos o codinome dos participantes, quando um dos membros faz menção a alguém do grupo via contato (utilizando o sinal @ e o nome ou número de telefone), o próprio aplicativo substitui o nome mencionado pelo codinome salvo em meu aparelho, mantendo assim o sigilo. Quando o nome estava escrito sem menção de contato, utilizei um taxado em negrito para manter o sigilo

(Figura 5). Também foram utilizados taxados em negrito para ocultar outros dados que pudessem comprometer o sigilo dos participantes, tais como nome da escola ou cidade em que trabalham e endereços de acesso a *links* pessoais, como páginas em redes sociais e *drivers* para acesso de arquivos.

Figura 5 - Edição das imagens para preservar anonimato



Fonte: Dados extraídos do grupo Musicalização Brasil (5 ago. 2022)

O terceiro diferencial da pesquisa etnográfica online é a acessibilidade. Além da internet praticamente romper com as limitações geográficas para a pesquisa, a forma como acontece o acesso à rede permite que pessoas de diferentes lugares do mundo participem de uma mesma comunidade, com interações simultâneas e frequentes. Para Kozinets (2014), a forma como se organizam e se comportam as comunidades online tende a tornar o local mais participativo e democrático. Em geral a expansão e manutenção destas comunidades é baseada na adição de novos membros o que torna o grupo mais aberto e receptivo.

No formato desta pesquisa, totalmente online, a acessibilidade se apresentou como uma vantagem no que se refere à possibilidade de coleta de dados. Embora houvesse um período planejado para coleta de dados, durante o processo subsequente, de análise e redação do trabalho pude retomar o contato com participantes a fim de obter outras informações e ouvir sua opinião sobre questões que gostaria de esclarecer. Graças à acessibilidade, esta comunicação foi possível de forma fácil e rápida, através do próprio aplicativo de *WhatsApp*.

Ainda sobre acessibilidade, agora relacionada à escrita do trabalho, foi realizado um trabalho de descrição das imagens. Uma vez que os dados são

apresentados na tese em forma de imagens que são *prints* de tela do grupo Musicalização Brasil e do grupo focal, cada imagem foi adicionada de texto alternativo. Nele são escritas as informações de texto contidas na figura bem como descritos os emojis, figurinhas e outras imagens utilizadas. Estas informações têm o objetivo de permitir que pessoas que naveguem pelo documento através de leitores de tela tenham acesso ao conteúdo das imagens, bem como mecanismos de pesquisa e busca possam identificar estas informações.

O último aspecto apresentado por Kozinets (2014) como diferença entre a pesquisa etnográfica e a pesquisa etnográfica online é o arquivamento. Muitos meios digitais possuem um arquivamento instantâneo das comunicações que constituem inúmeras possibilidades para o etnógrafo que pode recorrer a elas também com mais facilidade do que no meio offline, como é o caso do *WhatsApp*. Por outro lado, tal quantidade de informação produzida através das interações online precisa ser armazenada e categorizada de forma cuidadosa e criteriosa, uma vez que seu volume costuma ser muito maior do que os tradicionais registros do etnógrafo.

O arquivamento dos dados desta pesquisa aconteceu em dois formatos, ambos utilizando recursos disponibilizados pelo próprio aplicativo: o *backup* das conversas realizado diariamente de forma automática pelo telefone celular, que armazenava os dados na nuvem⁶ e que tornava a conversa visível no próprio *WhatsApp*; o *backup* das conversas em formato de texto gerado pelo aplicativo como um arquivo que pode ser visualizado em outros aplicativos. Essas duas formas distintas de arquivamento possibilitaram a visualização dos dados em formatos diferentes, o que também facilitou a compreensão do material na fase de análise, como será mostrado adiante.

Além do arquivamento feito pela pesquisadora na forma de *backup* em formato de texto e em *prints* de tela, conversei no início da pesquisa com dois membros do grupo Musicalização Brasil que costumam abrir os arquivos compartilhados e manter as discussões do grupo salvas no aparelho celular para que me ajudassem caso tivesse algum problema com os dados. Eles concordaram em oferecer as cópias dos materiais caso fosse necessário.

⁶ Forma de armazenar dados de maneira online. As informações e arquivos são salvos em servidores de dados via internet. E podem ser acessados pelo usuário a partir do mesmo dispositivo ou de outros sempre que houver interesse.

O cuidado com o arquivamento em diferentes fontes e em formatos distintos foi importante para evitar a perda de dados e poder apresentar o conteúdo das interações da forma mais similar possível à realizada pelos membros do grupo. Por razões não identificadas, ao final do processo de análise dos dados aconteceu um problema de visualização de vídeos compartilhados nos dados arquivais em meu aparelho celular. Embora o conteúdo da conversa tenha permanecido como no original, o aplicativo fez desaparecer as prévias dos materiais postados. Mesmo que já tivesse realizado a seleção do trecho em formato de *prints* de tela, foi necessário um outro recorte mais relacionado com a temática discutida em determinado trecho. Precisei refazer os *prints* de algumas interações, o que só foi possível, neste momento com a ajuda de uma das professoras do grupo, que já tinham solicitado ajuda previamente.

4.1 MINHA PARTICIPAÇÃO E QUESTÕES ÉTICAS

Um ponto muito importante na conceituação da pesquisa etnográfica online é o tipo de participação a ser realizada pelo pesquisador. Kozinets (2014) sugere uma participação preferencialmente participante, uma vez que a mola propulsora das comunidades online é a participação e a interação. Este envolvimento nas atividades do grupo permite ao pesquisador uma compreensão mais ampla da cultura investigada e maior familiarização com as temáticas, preferências e com aspectos culturais compartilhados entre os membros. Desse modo, a entrada no campo deve ser muito bem planejada, considerando quais as ações necessárias para este primeiro contato, a partir do tipo de participação que se deseja fazer.

Por outro lado, embora a participação engajada e envolvida seja desejável na pesquisa etnográfica online no sentido de contribuir para o entendimento da cultura estudada, é importante estar sempre consciente de que o objetivo primário da participação é de pesquisa. Neste sentido, Kozinets (2014) destaca a necessidade de permanente tensão, onde se deve alternar “entre o envolvimento experiencialmente próximo com os membros de cultura online e os mundos mais abstratos e distanciados da teoria, palavra, generalidade e foco de pesquisa” (Kozinets, 2014, p. 94).

Minha entrada na comunidade Musicalização Brasil, contexto desta tese, aconteceu antes de qualquer intenção de pesquisa, uma vez que, na época do início da formação do grupo, fui convidada a participar, como professora de música. Desde então, acompanhei as atividades, fiz postagens casuais sobre os temas correntes e contribui com as perguntas e solicitações dos colegas.

Tenho consciência, porém, de que ao apresentar ao grupo a proposta da pesquisa, é possível que minhas ações passaram a ser vistas de outra maneira, uma vez que deixei de ser mais uma colega de trabalho, para ser, também, a pesquisadora daquela comunidade. Mesmo assim, continuei a exercer o mesmo tipo de participação de antes, comentando as postagens e contribuindo com dicas e materiais dentro do possível. Penso que uma mudança de postura da minha parte poderia salientar a posição de pesquisadora, o que não seria desejável e poderia mudar a forma como as pessoas interagem comigo.

Embora não conheça pessoalmente todos os participantes do grupo, vários membros do grupo são pessoas com quem tive convivência ao longo dos anos. São ex-professores da época da faculdade, colegas da graduação, professores de música com quem estive em cursos e outras atividades de formação continuada e também alunos e ex-alunos de disciplinas que ministrei em cursos de pós-graduação. Durante a participação como pesquisadora no grupo, procurei manter o mesmo tipo de interação com estas pessoas e com os que não conhecia anteriormente. Um fator que contribuiu para isso foi renomear o nome dos contatos logo no início das análises, de forma que, utilizando números, não podia identificar os conhecidos facilmente.

Ao considerar meu papel como pesquisadora no contexto da pesquisa na internet, porém considerando as especificidades desta investigação, realizada *com seres humanos* (Ilari, 2009) foi crucial a reflexão e o esclarecimento de questões éticas. Independente do contexto da pesquisa ser online ou offline, a postura do pesquisador diante do problema investigado bem como seu proceder nas diversas partes que compõem a pesquisa envolvem a todo momento um posicionamento pautado em princípios morais. Tal escolha deve considerar não somente a faixa etária da população, bem como sua escolaridade, seu entendimento do contexto e cultura estudados, e o entendimento dos objetivos da pesquisa.

No contexto desta pesquisa, os participantes são professores de educação básica, que configuram população adulta, formada por homens e mulheres de diferentes idades, alfabetizados e, com grau de escolaridade em nível superior, com acesso e domínio da internet através de dispositivos de comunicação móvel. Este perfil dos participantes permite deduzir que o grupo é capaz de compreender os objetivos, métodos, benefícios e possíveis danos da pesquisa através de um documento escrito e acessível online, além de manifestar-se a favor ou não de sua participação da mesma forma. Permite também utilizar estratégias de coleta de dados relacionadas ao ambiente online, tais como videochamadas, áudio chamadas, entrevistas escritas e por mensagens de áudio.

Embora minha participação no grupo seja anterior ao desenvolvimento da pesquisa, é sempre importante lembrar-me da condição na qual me encontro, enquanto pesquisadora que apresenta a uma comunidade acadêmica certa leitura da realidade que é, apesar de pessoal, passível de ser tomada como verdade. “Toda pesquisa científica é, de certo modo, a recriação de uma realidade. Ao centrar a investigação no outro, o pesquisador torna-se um porta-voz de suas ideias, comportamentos, crenças e experiências” (Ilari, 2009, p. 174-175). Tornam-se evidentes, neste aspecto, as relações de poder nas quais o pesquisador precisa a todo o tempo relembrar a necessidade de que se evidencie a postura colaborativa, cuidadosa e respeitosa à cultura investigada bem como a cada participante, mais do que a busca pela construção de conhecimento.

A respeito dos procedimentos éticos, foram respeitosamente seguidas as etapas de encaminhamentos do projeto de pesquisa aos órgãos responsáveis: primeiramente à avaliação e parecer do colegiado do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da Universidade Federal da Paraíba bem como, após esta aprovação, ao Conselho de Ética da mesma Universidade através da submissão dos documentos necessários na Plataforma Brasil. O parecer de aprovação da pesquisa, de número 4.992.136 foi emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa no dia 23 de setembro de 2021 e somente após esta data foram iniciados os procedimentos de coleta de dados.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apresentou com clareza informações referentes aos objetivos da pesquisa, métodos de coleta de dados, benefícios e possíveis riscos. O termo também expôs o caráter anônimo da

pesquisa e a participação voluntária na mesma. O TCLE foi enviado aos participantes bem como preenchido de forma virtual, através de um Formulário *Google*. De forma semelhante, a Carta de Anuência subscrita pelas administradoras do grupo de *WhatsApp* em estudo na pesquisa foi enviada em formato de *Google Docs* com os dados das mesmas atestando sua autorização para a realização da pesquisa.

É importante salientar que no contexto em que se desenvolve esta investigação, uma comunidade online de professores de música de educação básica, há uma certa caracterização dos membros como pertencendo ao corpo docente de determinada rede de escolas particulares. Contudo, é importante lembrar que o grupo não possui nenhum tipo de vínculo com a rede, tampouco representa o pensamento e postura institucional da mesma, sendo, portanto, uma comunidade livre e aberta à participação e manifestação de posturas e ideologias pessoais.

4.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados coletados nesta pesquisa etnográfica online tiveram origem em três fontes, empregando-se aqui os termos propostos por Kozinets (2014): (1) *dados arquivais*: copiados diretamente das comunicações preexistentes. Eles foram gerados independentemente da pesquisa e encontram-se acessíveis embora tenham sido produzidos no passado. No sentido nominal da produção, seriam os dados produzidos por eles, outros integrantes da comunidade, e sem nenhum tipo de participação do pesquisador. (2) *dados extraídos*: criados pela pesquisadora juntamente com os membros através de interações – bate-papos, entrevistas, postagens e respostas. São produzidos por nós, o resultado da interação entre membros da comunidade e pesquisadora. (3) *dados de notas de campo*: registro das observações, da minha própria participação do senso de pertencimento. São dados reflexivos, produzidos pelo eu, a pesquisadora em seus registros pessoais e que também serão muito importantes para a análise.

A divisão das fontes de dados proposta por Kozinets tem como foco a autoria de produção desses dados. A etnografia online, ao procurar compreender um grupo e sua cultura, pode valer-se de uma série de materiais diferentes: mensagens escritas, mensagens de áudio, emojis, figurinhas, vídeos, imagens, *links*

de *sites* variados e arquivos dos mais diversos formatos. Estes objetos podem ser produzidos em contextos distintos e por pessoas que desempenham papéis diferentes na pesquisa, como por exemplo mensagens entre membros do grupo e mensagens entre pesquisador e membros do grupo. Se os materiais são produzidos em um mesmo formato, a intenção da produção é o que os diferencia, e por isso Kozinets (2014) escolhe categorizá-los desta forma.

Os objetivos secundários da pesquisa direcionaram as escolhas metodológicas para o processo de coleta de dados que foram traçando o percurso da pesquisa da etapa inicial na elaboração do projeto até a conclusão da tese. Para contextualizar as práticas de interação em uma comunidade online de professores de música, a coleta de dados teve como fonte principal os dados extraídos diretamente das interações entre os membros do grupo que tem como ambiente o aplicativo *WhatsApp*. A partir da teoria das comunidades de prática (Wenger, 1998) compreendo estes materiais como práticas de interação, de forma que eles foram analisados a partir de sua importância enquanto participação que se dá através da constante atribuição de significados em um processo de aprendizagem.

Para investigar quais as percepções de professores de música a respeito de suas experiências de desenvolvimento profissional em comunidade online, acrescentei à investigação dados extraídos: as entrevistas e o grupo focal online. Eles tornaram possível estabelecer relações entre a participação no grupo e as experiências de desenvolvimento que são produzidas de forma diferente e particular por cada professor. Juntamente com as notas de campo, este material me permitiu analisar os processos de desenvolvimento profissional em relação à participação em comunidade online para poder identificar quais as características do desenvolvimento profissional do professor de música neste contexto.

O Quadro 4, a seguir, apresenta as fontes de dados como propostos por Kozinets (2014) relacionados aos materiais coletados:

Quadro 4 - Fontes dos dados da pesquisa

Dados Arquivais Musicalização Brasil	Dados Extraídos	Dados de notas de campo
Mensagens de texto; Mensagens de áudio; Figurinhas e GIFs; Imagens e vídeos compartilhados; Documentos em PDF; <i>Links</i> para redes sociais, sites e <i>drivers</i> .	Grupo focal online; Mensagens individuais	Dois diários de campo online: Escrevendo uma Tese; Análise de Dados

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Kozinets (2014).

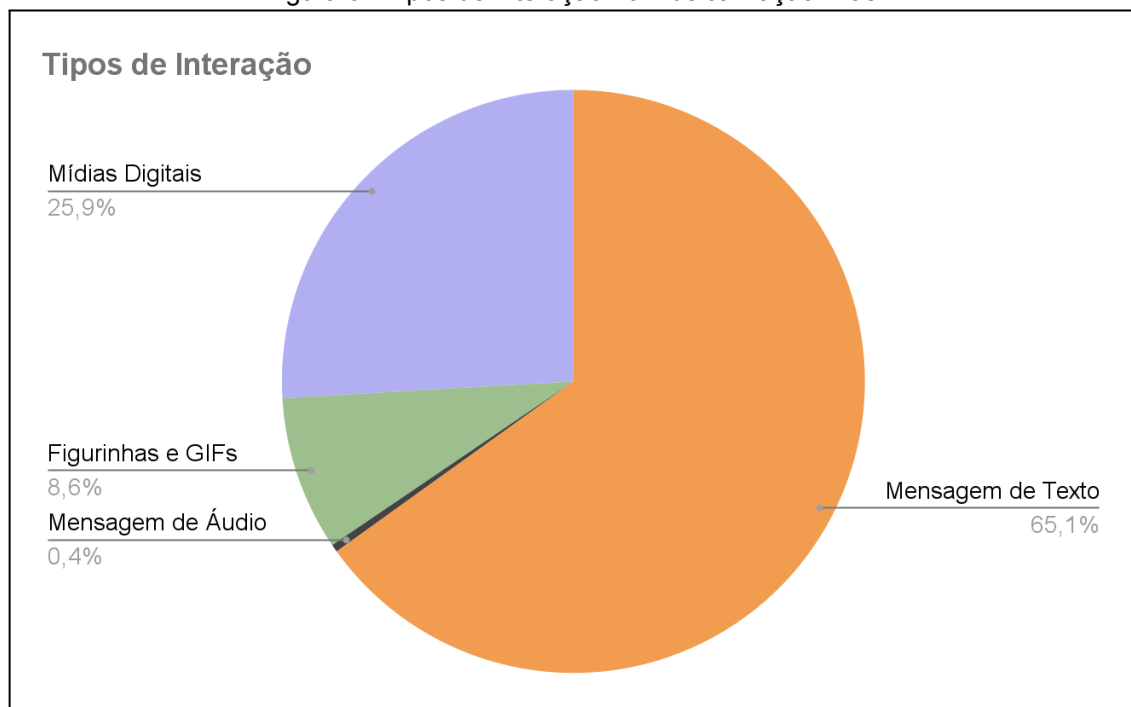
4.2.1 Dados arquivais

Os dados arquivais constituem a totalidade das interações do grupo Musicalização Brasil entre 23 de setembro de 2021 e 24 de setembro de 2022. O início do período é marcado pela data de autorização emitida pelo Comitê de Ética para a pesquisa e o período de doze meses foi estabelecido por mim. Grande parte das interações dos professores do grupo, principalmente no que se refere ao compartilhamento de materiais está relacionada às demandas do calendário acadêmico: a divisão do ano letivo em quatro bimestres; períodos de férias e recesso nos meses de janeiro e julho; datas comemorativas que trabalhadas ao longo do ano e que diretamente interferem na prática pedagógica dos professores (páscoa, dia das mães, dia dos pais, dia da criança, natal etc). Dessa forma, ao contemplar doze meses, pude ter no material coletado uma amostra representativa das interações do grupo nas diferentes fases do ano letivo.

Uma vez que permaneci fazendo parte do grupo, os dados arquivais continuaram a ser gerados e automaticamente armazenados após o período de doze meses. Continuei com a participação no grupo da forma como vinha fazendo, mas não utilizei esses dados na análise. Além da grande quantidade de dados com que teria que lidar, pude perceber que haveria uma expressiva saturação por uma repetição de situações muito similares no grupo a cada ano letivo. Ao todo foram extraídas 6 mil quinhentas e oitenta e cinco interações, que incluem mensagens de texto, por áudio e figurinhas dos participantes. Os materiais de diversos formatos disponibilizados por eles no grupo em diferentes mídias totalizaram mil setecentos e

sete arquivos. A princípio, procurei classificá-los a partir de seu formato (Figura 6), e não de seu conteúdo. Para dimensionar e comparar as práticas da comunidade, separei os diferentes tipos de arquivos como mídias digitais.

Figura 6 - Tipos de interação no Musicalização Brasil



Fonte: Dados da análise realizada pela autora (2022).

As mensagens de texto foram a maior parte das interações no grupo Musicalização Brasil, totalizando 4 mil duzentas e oitenta e seis postagens no material do grupo analisado. Elas funcionam como a voz de cada professor expressa em forma de texto. A linguagem utilizada é composta por uma mistura da linguagem escrita com a linguagem falada, o que constitui uma linguagem própria à internet. O “internetês” não é um novo sistema linguístico, mas “apropria-se das regras das línguas, adequando-as à nova realidade que se apresentou: a realidade virtual” (Almeida Filho, 2018, p. 92). Assim, o internetês se constrói na premissa de uma comunicação escrita que necessita acompanhar a agilidade da comunicação virtual. Um exemplo muito frequente são as reduções gráficas de algumas palavras, como por exemplo o uso de “vc” ao invés de você. Estas abreviações são conhecidas coletivamente por aqueles que têm o costume de interagir de forma escrita nos espaços virtuais. Por este motivo, elas não se mostram empecilhos para a compreensão do texto.

Outras características da comunicação escrita por *chat*, que estão presentes também nos materiais que analisei, são apresentadas por Almeida Filho (2018, p. 94). São elas: uso de dêiticos⁷; linguagem coloquial; períodos curtos e simples e marcadores conversacionais. Estes últimos, são recursos utilizados para dar vida à fala, como com a utilização dos *emojis*, uso de letras maiúsculas para exprimir aumento do volume da voz, e alongamento de vogais e consoantes, para intensificar determinada parte da palavra ou frase.

As mensagens de áudio entre os participantes representaram a forma menos popular de interação no grupo. Das 28 mensagens de áudio contidas no material analisado, oito eram gravações aparentemente feitas por engano, que não continham nenhuma mensagem, apenas algum eventual ruído do ambiente. Os próprios participantes, em alguns casos, comentam essas mensagens utilizando figurinhas que confirmam a ideia de que foram enviadas por engano, como, por exemplo, por alguma criança que tenha pegado o celular de seu pai ou mãe e brincado com ele gravando por acaso um áudio e enviando ao grupo.

As outras 20 mensagens foram utilizadas por alguns participantes sempre no sentido de comentar alguma experiência pessoal dentro do assunto que estava sendo discutido, ou explicar algum material que foi disponibilizado. Nestas ocasiões, a mensagem escrita demandaria uma grande quantidade de texto, o que significaria bastante tempo escrevendo. Assim, a mensagem em áudio foi escolhida por possibilitar mais informações em um pequeno período, facilitando ao participante dizer o que pretendia.

Embora as mensagens em áudio tenham sido utilizadas algumas vezes, minha suposição é que no grupo, de forma geral, elas sejam evitadas na maior parte das interações por dois motivos: a dificuldade de visualização e de identificação das mesmas no meio das outras interações do grupo; a maior exposição do participante, que no áudio, deixa mais claro sua identidade através do timbre da voz, do sotaque e da forma de falar (mais coloquial ou mais culta).

Uma parte representativa das interações do grupo Musicalização Brasil durante o período de coleta dos dados arquivais correspondeu aos compartilhamentos de arquivos em diferentes formatos de mídias digitais. Neste material estão incluídos arquivos de áudio, vídeos, partituras, livros e outros

⁷ Elemento linguístico que não tem sentido por si só. Podem ser pronomes pessoais, advérbios de tempo ou lugar. Ex: Hoje aqui em casa nós comemos macarrão.

documentos em formato PDF (*Portable Document Format*). Eles são anexados à conversa por um membro, e cada participante pode escolher carregar (baixar) ou não o arquivo no dispositivo de acesso ao *WhatsApp*. Este tipo de material também fez parte da análise de dados, sendo o seu conteúdo importante para compreender o funcionamento da comunidade de prática e sua relação com o desenvolvimento profissional dos professores. Sua classificação a partir do tipo de mídia bem como seu papel nas interações e no processo de desenvolvimento profissional do professor serão apresentados nos capítulos seguintes.

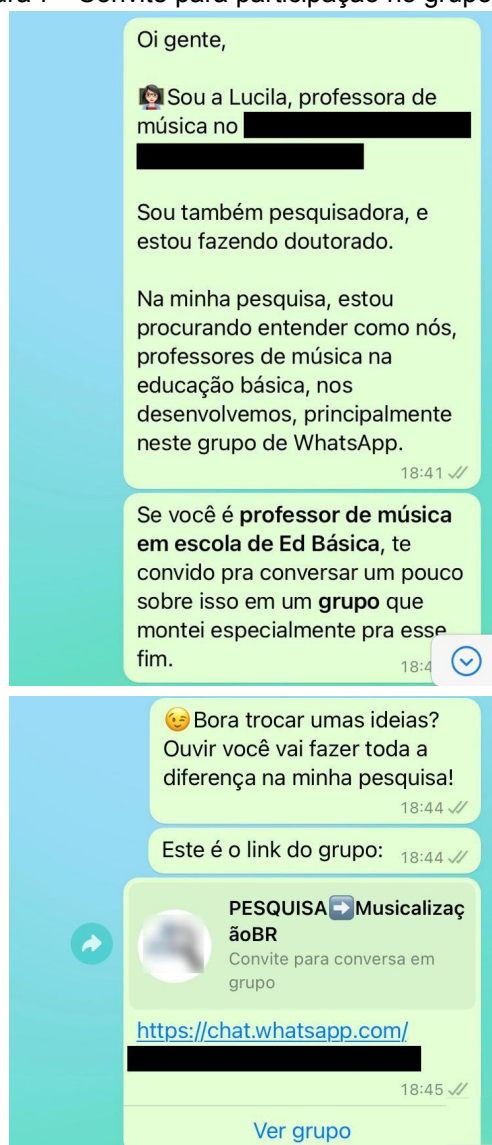
4.2.2 Dados extraídos

Os dados extraídos correspondem ao segundo tipo de coleta apontado por Kozinets (2014, p. 105). O autor lembra a importância de se estabelecer uma forma de participação dos membros do grupo especificamente relacionada à pesquisa, um espaço onde seja possível obter com mais detalhes impressões, informações e expectativas que podem contribuir para o entendimento da comunidade em estudo. Os dados extraídos utilizados nesta pesquisa tiveram origem em dois tipos de interação: (1) mensagens enviadas a algum professor do grupo realizadas de forma privada, via *Whatsapp*, com o objetivo de compreender determinados pontos do material arquivado e (2) a criação de um grupo focal online com membros do grupo Musicalização Brasil.

Pesquisas utilizando grupos focais online no *WhatsApp* não são indicadas para todos os tipos de investigação. O êxito deste tipo de coleta está diretamente relacionado ao perfil do grupo investigado e de suas formas de utilização e familiaridade com o aplicativo. (Abreu; Baldanza; Gondim, 2009; Barbosa; Milan, 2019; Colom, 2022).

Para a coleta de dados extraídos do grupo focal online, um mês após o período de coleta dos dados arquivados (22 de outubro de 2022) e do início do processo de análise do mesmo, fiz um convite no grupo Musicalização Brasil aos membros que desejassem contribuir com minha pesquisa (Figura 7).

Figura 7 - Convite para participação no grupo focal



Fonte: Musicalização Brasil (22 out. 2022).

Procurei realizar o convite mantendo o mesmo tipo de linguagem de comunicação por *chat* utilizada por mim, e pelos outros participantes no grupo. A ideia de iniciar me apresentando como professora e identificando onde trabalhava na época teve a intenção de reforçar minha proximidade com eles, no sentido de que compartilhamos os mesmos desafios e realidades parecidas, e também deixar claro que minha participação no grupo se deu inicialmente por ser professora.

Uma semana após essas mensagens, reiterei meu convite em uma publicação parecida, um pouco mais sucinta, mas que reforçava a ideia de que a entrada no grupo Pesquisa - Musicalização Brasil era livre, destinada aos membros

que trabalhavam no contexto de educação básica e se sentissem confortáveis em falar sobre suas experiências do grupo.

Figura 8 - Dados do grupo Pesquisa Musicalização Brasil



Fonte: Grupo focal online (22 out. 2022).

A partir dos dois convites realizados no grupo Musicalização Brasil, ingressaram no grupo Pesquisa - Musicalização BR (Figura 8) um total de dezessete professores. Este grupo, com objetivo de discutir questões relacionadas aos dados arquivais constituiu um grupo focal online. Entre o primeiro convite para o grupo e as primeiras questões discutidas sobre a pesquisa, esperei um período de quatro meses. Neste período, o grupo ficou aberto à entrada de novos participantes bem como às interações que os membros quisessem fazer, de forma livre e voluntária. Somente uma participação aconteceu neste período, com a publicação de um vídeo sobre a importância de crianças pequenas criarem e brincarem para descobrir o mundo.

Embora o grupo focal online não tenha sido formado a partir de convites individuais, o perfil dos participantes constituiu uma mostra representativa do grupo Musicalização Brasil. Dos dezessete participantes, doze participantes eram do sexo feminino e cinco do sexo masculino. A maior representação em termos de área

geográfica, foi da região sudeste do Brasil (sete participantes), seguido pelo sul (seis participantes) e depois o nordeste (5 participantes). Não participaram do grupo focal professores das regiões norte e centro-oeste. Embora o grupo Musicalização Brasil tenha membros dessas regiões (de acordo com as informações de DDD dos números de telefone) sua presença no grupo é menor em comparação com as outras regiões.

Para dirigir a conversa entre os participantes no grupo focal, elaborei um Guia de Discussão dividido em três seções. As primeiras interações tiveram como objetivo explicar sobre a participação no grupo e a importância do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi disponibilizado via *link* do Google Formulários para que os participantes preenchessem. A segunda seção foi composta de questões no modelo enquete, recurso disponibilizado para grupos pelo aplicativo *Whatsapp*, onde procurei conhecer a disponibilidade dos participantes para responder (períodos do dia e frequência com que costumam acessar as redes, se costumam se incomodar com mensagens enviadas em horário não-comercial, dificuldade de preenchimento de formulários, preferências por mensagens escritas ou de áudio). A terceira seção de perguntas se relacionou ao referencial teórico e à análise dos dados arquivais extraídos das interações no grupo Musicalização Brasil.

O período de interação com os participantes no grupo focal aconteceu entre fevereiro de 2023 e maio de 2024 e foi marcado por quatro momentos: formação do grupo, aplicação da Seção 1 (23 de fevereiro de 2022), aplicação da Seção 2 (26 de fevereiro de 2022), aplicação da Seção 3 (a partir de 16 de março de 2023). A data de realização de cada Seção bem como as perguntas que direcionaram as discussões encontram-se no Apêndice E da tese.

O tempo de espera entre a criação do grupo focal online e a realização da terceira seção foi importante para que eu pudesse adaptar o roteiro de perguntas de acordo com as características do grupo. Neste tempo, pude retomar os dados arquivais com a intenção de perceber como era a participação no Musicalização Brasil dos professores que tinham aceitado o convite para o grupo focal. Se eles tinham um perfil mais ativo nas postagens ou um engajamento mais ao estilo *lurker*. Se costumavam expressar suas opiniões sobre os assuntos ou gostavam mais de compartilhar materiais sem muitos comentários. Dessas observações, constatei que teria para o grupo focal online um público bastante eclético no que se refere ao tipo

de engajamento no grupo Musicalização Brasil, com professores muito ativos, mas também professores que costumavam somente visualizar as mensagens.

As perguntas foram lançadas periodicamente, respeitando um intervalo de aproximadamente uma semana para a resposta. Com a finalidade de destacar as perguntas das outras interações, utilizei o texto em negrito, como sugere Colom (2019). A compreensão da rotina dos professores do grupo, principalmente no que se refere aos eventos do Calendário Escolar, foi considerada na periodicidade das postagens das perguntas no grupo focal. Acompanhando o grupo e os comentários dos professores sobre eventos que seriam realizados nas escolas (como Cantata de Páscoa, eventos de Dia das Mães e encerramento de bimestre, por exemplo), evitei postar novas perguntas nestes períodos de intensa atividade profissional do grupo, com a intenção de não sobrecarregá-los e evitar que certas questões tivessem menor participação e interesse. Também não realizei postagens nos períodos considerados de férias e de recesso letivo para os professores (meses de julho, dezembro e janeiro).

A última temática discutida no grupo focal foi um assunto lançado seis meses após a realização da pergunta anterior. Originalmente, a pergunta não estava prevista, mas surgiu da necessidade de aprofundar questões referentes à mobilidade e colaboração de forma conjunta entre os participantes, durante a escrita dos últimos capítulos da tese. Essa possibilidade estava prevista na construção da metodologia, e foi útil para aprofundar algumas questões que não foi possível prever anteriormente.

A semelhança das formas de interação no grupo Musicalização Brasil, os dois tipos de participação (ativa e passiva) foram observados também no grupo focal. Os membros com um perfil mais engajado foram os que mais interagiram sobre as questões apresentadas no grupo focal. Os participantes que tinham um perfil *lurker* no Musicalização Brasil apresentaram comportamento similar no grupo da pesquisa, fazendo menos observações nas respostas do colega, e se posicionando somente em algumas questões apresentadas.

Seis participantes ingressaram voluntariamente no grupo focal, preencheram o TCLE mas não participaram em nenhum momento das conversas no grupo, mantendo a participação *lurker*. Enviei mensagens em particular para cada um deles, buscando compreender por quais motivos eles tinham ingressado na

pesquisa e se poderíamos conversar mais. Três deles não responderam à mensagem de áudio enviada. Os outros três responderam afirmativamente. Para estes, enviei no particular outras mensagens mas somente uma participante, Profe 1815, respondeu. Suas respostas foram, inclusive, muito importantes na compreensão do perfil *lurker* no grupo, e são discutidas na seção 5.3.2 deste trabalho.

A forma de interagir do grupo focal, com a participação ativa de alguns membros e o perfil *lurker* de outros, bem como a periodicidade das perguntas e das respostas dos professores, são questões que alertam quanto aos desafios do grupo focal no contexto online. Em comparação com os grupos focais presenciais, a realização online possibilitou a participação no grupo focal independente das distâncias geográficas; permitiu a redução do tempo de coleta; a ausência de custos ligados ao transporte dos participantes e a participação de pessoas de diferentes lugares. A partir das características do aplicativo *WhatsApp* onde foi realizada e da forma de comunicação, por mensagens assíncronas de áudio ou de texto a coleta de dados no grupo focal reduziu de forma significativa o tempo despendido na transcrição dos dados. Todos estes são fatores que considero positivos na escolha da utilização do grupo focal no formato realizado. Por outro lado, devo considerar alguns desafios que se relacionaram com este formato: como a participação ativa somente de parte dos membros, a dificuldade em manter o mesmo fluxo de participação até as últimas perguntas propostas.

Além do grupo focal online, durante o processo de análise de dados contatei alguns professores por mensagem individual. Foi o caso de perguntas realizadas a uma das administradoras do grupo, e considerada a fundadora do mesmo para compreender as motivações de criação do Musicalização Brasil. Também foram enviadas mensagens a alguns professores apontados pelos próprios membros do grupo Musicalização Brasil, como tendo participação muito ativa e intensa contribuição e mensagens para participantes do grupo focal para esclarecimento de algumas questões. Ao todo, foram oito professores com os quais conversei por mensagens particulares que auxiliaram na compreensão de temáticas pertinentes à pesquisa. A utilização dos conteúdos das conversas na análise dos dados foi também autorizada por eles, mediante preenchimento do TCLE, e utilizados os mesmos codinomes aplicados nos dados arquivais.

Os dados extraídos nesses casos, constituem mensagens de texto enviadas por mim com a intenção de esclarecer alguma situação apontada na análise como importante para a compreensão das interações no grupo e que foram respondidas em forma de texto ou áudio pelos participantes utilizando o próprio *WhatsApp*. Para conservar as características do contexto e os elementos não verbais da conversação, as mensagens escritas são apresentadas na análise em forma de imagens. As mensagens por áudio foram transcritas utilizando transcritores de áudio no *Whatsapp* com recursos de inteligência artificial. Após a transcrição automática, realizei a revisão dos textos a partir dos áudios originais e fiz as devidas modificações, sobretudo nas pontuações, para manter o sentido original da mensagem. As contribuições destes participantes foram incorporadas ao material extraído, e estão apresentadas no texto da análise no formato de citação.

Os dados extraídos do grupo focal, bem como os dados arquivais aparecem na tese em formato de *prints* de tela. São imagens que apresentam o material da mesma forma como ele foi visualizado por mim no aparelho celular e no aplicativo *WhatsApp* para computador. Para facilitar a identificação da fonte dos dados, as imagens que têm como fonte o grupo Musicalização Brasil foram feitas a partir do celular, conservando um formato mais estreito (6,5 centímetros de largura) e fundo na cor azul e verde. As imagens que constituem *prints* das interações no grupo focal são mais largas (dimensões variadas) e tem o fundo branco e cinza.

4.2.3 Notas de campo

As notas de campo produzidas em uma pesquisa etnográfica online se diferem em alguns pontos daquelas produzidas nas pesquisas etnográficas tradicionais uma vez que muitas informações das interações já são automaticamente transcritas pelo próprio dispositivo (data, hora, nome do participante). Contudo, as notas de campo são extremamente importantes no sentido de conterem reflexões do pesquisador sobre as interações e sobre as impressões pessoais dos contextos, pretextos, emoções e condições. De acordo com Kozinets tais notas contribuem para “decifrar as razões por trás das ações culturais”. São situações que evocam determinada experiência na comunidade ou que se originaram do contexto do estudo e se expandiram para outros contextos, neste caso, na própria prática

pedagógica ou nas interações com outros professores fora do contexto da comunidade.

Uma vez que a coleta de dados arquivais e de dados extraídos se deu totalmente no contexto do *WhatsApp*, utilizei o mesmo aplicativo para a criação de dois Diários de Campo. Na época da pesquisa, uma tendência de usuários do *Whatsapp*, e que viralizou nas redes sociais (Capela, 2022) era a criação de um “grupo comigo mesmo” utilizando a plataforma, que passa a funcionar como um bloco de notas, onde é possível registrar em forma de escrita e áudio suas impressões pessoais sobre determinado assunto, além de incluir mídias e *links*.

Com essa intenção, criei dois grupos comigo mesma no *Whatsapp* (Figura 9). O primeiro, intitulado “Escrevendo uma tese”, utilizei para registro de reflexões pessoais sobre o processo de análise de dados e redação da tese. Além de serem muito úteis para organização mental do que seria redigido, eles captam algumas relações pessoais sobre os temas estudados e o material analisado com minhas experiências na pesquisa e como professora de música. São ideias que foram sendo retomadas durante a redação e revisão do trabalho, e que contribuíram na hora de buscar nuances e detalhes do contexto analisado.

O segundo grupo criado por mim para ser utilizado como Diário de Campo, chamei de “Análise de Dados”. Ele funcionou como um repositório dos *prints* de tela que foram editados para serem incorporados ao texto da tese, que eram anexados ao grupo juntamente com a categoria ao qual pertenciam. A partir das configurações estabelecidas por mim no aparelho celular, onde o *backup* das conversas é feita periodicamente em um *drive* virtual de dados, a criação deste grupo era também uma segurança de que os dados não seriam perdidos caso houvesse algum problema com o arquivo principal em que estava redigindo a tese.



Fonte: A autora (2022).

Utilizar grupos de *WhatsApp* também como diário de campo foi uma oportunidade para reforçar a experiência de “espontaneidade livre” da qual fala Santaella (2014) ao apresentar o conceito de aprendizagem ubíqua que é proporcionada pela mobilidade que a internet possibilita:

Trata-se de uma busca e de uma aquisição de informação a céu aberto e fora de quaisquer planejamentos e sistematizações, portanto, o que se tem aí é uma forma de aprendizagem imprevisível, dispersiva, fragmentária e mesmo caótica, nem sempre incorporada à memória. No entanto, inegavelmente aprendizagem, na medida em que o conhecimento que ela traz, antes inexistente, adquire agora a possibilidade, nem sempre efetivada -- isto também é inegável -- de ser incorporado ao repertório do aprendiz. E a única prova que se tem de que ele foi incorporado ou não é quando surgir a ocasião de colocá-lo em prática, único tipo de avaliação a que a aprendizagem ubíqua pode se submeter (Santaella, 2014, p. 19).

Além da acessibilidade dos diários de campo neste formato, no qual eu poderia escrever e ter acesso ao que tinha escrito a partir do computador mas também do celular, revisitar essa escrita espontânea, fragmentada, por vezes caótica evocou em mim percepções sobre os dados e novas relações entre esses e a literatura que foram de grande ajuda na escrita da tese. Dessa perspectiva, esses grupos do *Whatsapp* funcionaram para mim como uma experiência de aprendizagem ubíqua e de como incorporamos o que lemos e escrevemos no contexto online.

4.3 PROCEDIMENTOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS

Como uma pesquisa etnográfica online, um dos desafios apresentados é administrar a grande quantidade de dados gerados e passíveis de utilização (Kozinets, 2014), muitos deles produzidos automaticamente pelo arquivamento instantâneo das mensagens, *links* e mídias digitais em diversos formatos. Em um grupo com uma grande quantidade de participantes com interações praticamente diárias, como o Musicalização Brasil, lidar com o volume de dados arquivais foi um dos maiores desafios do processo de pesquisa. Por outro lado, a facilidade de acesso a esses dados e o fato de serem gerados e registrados automaticamente pelo próprio aplicativo tornou possível lidar com esse grande volume de informações.

A escolha de quais dados salvar, como classificá-los e de que forma foram incluídos na análise constituíram questões importantes a serem planejadas. Os dados em formato visual tais como cores e estilos de letras, correções ortográficas, gramaticais e de pontuação, bem como *emojis*, desenhos e fotografias são de extrema importância na análise. Estes podem mudar completamente o sentido das palavras escritas, além de fornecer informações valiosas a respeito do interlocutor bem como da mensagem que se quer transmitir.

Em minha pesquisa, os dados arquivais foram extraídos em formato de texto (txt) e formatados para facilitar o processo de visualização das informações por períodos (meses). Os arquivos foram divididos em pastas de acordo com o tipo de mídia (áudios, vídeos, imagens) e as figurinhas também foram separadas em uma outra pasta. Em uma planilha organizei as informações relativas ao tipo de dado extraído (mídias, *links*, mensagens de áudio, mensagens escritas, figurinhas) utilizando a função de edição “Localizar” disponível nos aplicativos de edição de texto. Estas informações foram transformadas em gráficos e quadros que permitiram ter uma visão geral da quantidade e da natureza do material a ser analisado. Alguns deles foram utilizados no texto da tese.

Nas diferentes formas de coleta de dados descritas, utilizei para análise os arquivos em formato de texto que são gerados pelo próprio aplicativo como *backup* das conversas, bem como *prints* de tela dos trechos de interação que são apresentados no texto da tese. A opção por este formato justificou-se pela importância dos elementos de imagem (figurinhas, emojis e outras imagens) na compreensão dos diálogos e dos contextos. Embora julgasse pertinente a utilização de um *software* de análise de dados nesta pesquisa, a dificuldade de acesso a um desses programas bem como o investimento de tempo necessário a familiarização e domínio do mesmo me fizeram optar por uma análise utilizando somente as ferramentas disponíveis nos editores de texto de busca e organização.

A primeira etapa de análise dos dados arquivais, do período de doze meses de coleta no grupo Musicalização Brasil, evidenciou a participação na comunidade de prática, envolvendo diferentes tipos de interação que foram agrupadas em três grupos:

(1) interações sociais: criação de rede de contatos profissionais, compartilhamento de experiências e impressões pessoais a respeito de situações

específicas, bem como do cotidiano da atuação como professor de música na educação básica, solidarizar-se com experiências apresentadas por outros participantes etc.

(2) compartilhamento de materiais: a partir da solicitação de outros participantes, ou por iniciativa própria: planos de aula, planejamentos de diferentes tipos, mídias, *links*, vídeos, arquivos de áudio, playbacks, imagens, arquivos de texto, além de sugestões de aplicativos, páginas de redes sociais, entre outras.

(3) contribuições pedagógicas: solicitação de sugestões sobre como ensinar determinado assunto ou em certo contexto, compartilhamento de experiências didáticas, interações entre membros mais novos e mais experientes do grupo com a intenção de colaborar com a formação profissional, formas de ensinar música (baseadas no conhecimento acadêmico e empírico).

Após a etapa inicial, outras tentativas de categorização foram feitas na intenção de organizar o material de forma que se relacionasse com os pressupostos teóricos da pesquisa e que apresentasse uma coerência de escrita e organização do texto da tese. Decidir-me por apresentar os dados de acordo com as categorias que se seguem foi o resultado de um processo cíclico mas também de aprofundamento: de revisitar os dados coletados, retomar as revisões de literatura realizadas e refletir sobre conceitos teóricos escolhidos retornando aos mesmos textos mas também à novas produções procurando compreender de que forma a participação na comunidade Musicalização Brasil poderia estar relacionada com o desenvolvimento profissional de professores.

A dificuldade em estabelecer as categorias constituiu para mim mais uma confirmação de que os dados que tinha em mãos, fruto das interações entre os professores no grupo, é um tipo de conhecimento contingente, partilhado entre os professores, que é elaborado na ação, imprevisível e em constante reconstrução (Nóvoa, 2022). Da mesma forma que este conhecimento profissional docente descrito pela literatura, os dados se mostravam sempre inter-relacionados, contudo, se ligando de tantas maneiras diferentes que era difícil categorizar a partir dos temas das conversas (alunos, docência, materiais etc.) ou das motivações para a interação (pedir ajuda, compartilhar materiais, contar experiências).

Após seis estruturações preliminares, a última versão apresenta as categorias em camadas, como quem faz uma escavação, para buscar o que, apesar

de apontado pelas evidências, não pode ser aparentemente visto. Assim, procurei me aprofundar mas com o cuidado de considerar com a mesma atenção e estudo os achados nas diferentes camadas, pensando na ligação destes com aqueles, procurando, através do que se tem nas mãos, os significados e conexões entre as partes e o todo.

Figura 10 - Categorias de análise - esquema em camadas



Fonte: A autora (2023).

As categorias iniciam então com o grupo a partir do que significa para os próprios membros: uma comunidade. As motivações e interesses para ingresso, os diferentes perfis de participação bem como a forma com que essas participações acontecem representam uma primeira camada dos dados. Início por esta categoria por pensar que ela está mais aparente. As práticas de interação podem ser percebidas a partir dos dados apresentados pelo próprio aplicativo *WhatsApp* quanto às informações das mensagens (dia e hora, frequência de postagens e quantidade de pessoas envolvidas na conversa), mas também constitui uma percepção comum e muito forte dos participantes a respeito do que é o grupo.

Uma segunda camada do material é apresentada na perspectiva das experiências compartilhados, e estes divididos da seguinte forma: registrar e compartilhar; recursos e formas de ensinar; conviver e ajudar. Cada uma dessas categorias está relacionada a um aspecto da docência. Na primeira, o foco é a aula -

o momento em que o professor coloca em prática seus conhecimentos e planejamentos e, juntamente com os alunos, constroem experiências de ensino e aprendizagem que afetam tanto o desenvolvimento dos estudantes quanto o desenvolvimento profissional do professor.

Na sequência, abordo os elementos que são compartilhados pelos membros do Musicalização Brasil sob o termo repertório. A escolha do termo se justifica por sua assiduidade no material empírico e no material teórico no qual me baseei. Um grande número de interações entre os professores no Musicalização Brasil envolve o compartilhamento de músicas ou a solicitação de sugestões de canções, atividades, materiais - um repertório - para determinado público, ocasião ou objetivo. Na perspectiva das CoP, a interação entre os membros produz um “repertório compartilhado” (Wenger, 1998). Na perspectiva do desenvolvimento profissional, Nóvoa (2022, p.10) fala de um “repertório de acontecimentos e situações vividas” e que constitui parte do conhecimento profissional docente. Diante de tantas menções ao repertório, também me apropriei dessa palavra para categorizar no que consiste o conjunto, acervo ou temática das interações no grupo.

Ainda sobre as experiências em comunidade online e suas possibilidades formativas, a última categoria tem como foco a docência. Em um primeiro momento, como consta na Figura 10, as experiências relacionadas à docência foram agrupadas sob a perspectiva de ajudar e cooperar. Ao concluir a redação deste trecho no trabalho, optei por utilizar os termos multiplicidade de saberes e vivências, por entender que as experiências compartilhadas, embora tivessem a intenção de ajuda e cooperação, em suma expressavam uma grande diversidade de saberes e de vivências que caracterizam os professores de música na educação básica.

A terceira parte da análise consiste na última categoria: características do desenvolvimento profissional do professor de música na comunidade Musicalização Brasil. Esta camada, que considero a mais particular, decorre mais das minhas impressões e interpretações do material empírico à luz do material teórico do que as anteriores. Não que as categorias anteriores dispensem a teoria ou minhas interpretações - considerando sobretudo a natureza qualitativa da investigação - mas porque esta categoria consiste principalmente no esforço de mostrar como as características do contexto estudado, em suas especificidades e singularidades,

contribuem para que o grupo proporcione experiências de formação que contribuam para o desenvolvimento profissional dos professores que dele fazem parte.

Posteriormente, as categorias iniciais (coletividade, contexto, mentoria e conhecimento) foram reformuladas para melhor compreensão do que constitui cada uma delas. Dessa forma, inicio no texto com os elementos relacionados ao contexto e coletividade, que são caracterizados pela mobilidade, colaboração e coerência. Na sequência abordo questões relacionadas ao conhecimento, com foco na prática e na autoformação. As questões relacionadas a mentoria foram divididas em: rede de apoio e motivação.

Seguindo para a apresentação das análises dos dados, busquei neste capítulo a descrição do percurso metodológico da pesquisa. Este caminho foi orientado pelo embasamento teórico, mas ao longo do processo foi se construindo de forma muito particular a partir das características do contexto estudado. Assim, a presente investigação constituiu uma pesquisa etnográfica online, que buscou descrever o contexto do estudo, a comunidade online Musicalização Brasil, um grupo de *WhatsApp* com aproximadamente 245 membros, em sua maioria professores de música que atuam na educação básica das cinco regiões do país. Nele, procurei compreender, através da construção de significados de suas práticas, como as experiências neste espaço contribuem para o desenvolvimento profissional.

A coleta se deu a partir dos dados arquivais constituídos por um ano das conversas do grupo; dados extraídos na forma de grupo focal online e conversas individuais com alguns participantes, e diários de campo contendo observações da pesquisadora. Os dados apresentados na tese cuja origem são interações nos grupos encontram-se no formato de *prints* de tela, conservando os elementos visuais, uma vez que estes são importantes na compreensão do conteúdo das mensagens, e sua descrição é feita nas imagens para proporcionar melhor acessibilidade. Os dados das conversas individuais com os participantes e das notas de campo estão inseridos no texto na forma de citações diretas.

O próximo capítulo, embora seja o início da seção de análise, constitui uma continuação do percurso metodológico, uma vez que seu conteúdo não só descreve o contexto da pesquisa de forma mais detalhada, como contém informações importantes para a compreensão do grupo Musicalização Brasil, local onde ocorreu a pesquisa.

5 MUSICALIZAÇÃO BRASIL: COMUNIDADE DE PRÁTICA ONLINE DE PROFESSORES DE MÚSICA

A interatividade decorrente dos avanços da internet possibilitou o desenvolvimento de formas de comunicação online que permitem às pessoas ao redor do mundo se conectarem umas às outras de forma cada vez mais acessível. Neste contexto, o WhatsApp é o aplicativo mais baixado, acessado e utilizado pelos brasileiros (Purz, 2023). O nome é originado de um trocadilho com a frase What's Up, uma gíria em inglês que pode ser traduzida como "E aí?" (WhatsApp, 2021). De acordo com o site oficial do aplicativo, seu objetivo é oferecer um serviço de chamadas e mensagens de forma simples, segura e confiável em todo o mundo. Atualmente, o WhatsApp possibilita ainda o envio e recebimento de diversos tipos de mídia além de textos: fotos, vídeos, documentos, localização, compartilhamento de contatos, além de chamadas de voz e vídeo. Todos estes recursos são disponibilizados de forma gratuita, sendo necessária a conexão com a internet (WhatsApp, 2022).

Para esta pesquisa, compreendo Musicalização Brasil como uma comunidade de prática na qual seus membros, independente do tipo de participação que realizam, interagem regularmente em um grupo online estabelecido no aplicativo WhatsApp. Suas práticas de interação acontecem através da leitura e acesso do conteúdo compartilhado por outros membros bem como a participação através de mensagens de texto, mensagens por voz, o uso de figurinhas, emojis, compartilhamento de imagens, vídeos, links e documentos de tipos variados.

Contextualizar as práticas de interação do grupo é importante para compreender de que forma a participação na comunidade proporciona experiências de formação. Para isso, foi necessário conhecer mais sobre o grupo a partir de sua origem: Como se formou? Quais os objetivos de sua criação? Além de seu início, pareceu-me importante observar de qual forma estes participantes interagem: Qual o tipo de comunicação que utilizam? Que formatos de materiais eles compartilham? Finalmente, foi pertinente delinear os perfis de participação que podem ser percebidos através das interações: Como se caracterizam os perfis de participação? Através de quais tipos de mensagens ou de mídias os participantes interagem?

Como os professores com diferentes perfis de participação fazem uso do que é compartilhado no grupo?

Essas questões deram origem às categorias que discorro neste capítulo com o objetivo de contextualizar as práticas de interação do Musicalização Brasil, uma comunidade de prática online formada por professores de música que atuam na educação básica. Embora apresentem trajetórias de vida e de formação distintas e trabalhem em realidades diferentes de acordo com o contexto onde vivem e ensinam, dentro da comunidade esses professores cultivam uma cultura (hábitos, valores, linguagem, entendimentos) que é construída coletivamente e compartilhada entre seus membros. Neste contexto, meu interesse não está centrado apenas na descrição dessa cultura, mas na compreensão de como as experiências de interação na comunidade, podem influenciar no desenvolvimento profissional desses professores. Dessa forma, o capítulo se inicia com a origem do grupo e segue na compreensão de seu objetivo, suas práticas de interação e o perfil de participação dos membros.

5.1 ORIGEM E OBJETIVO DO GRUPO

O grupo Musicalização Brasil surgiu por iniciativa de alguns professores de música em janeiro de 2020. Ao ouvir de algumas colegas de trabalho sobre a participação em grupos de WhatsApp formados por professores que atuavam em uma mesma série ou na mesma disciplina, a Profe 8399 teve vontade de participar de um grupo assim:

A ideia do grupo surgiu porque outras colegas de trabalho comentavam dos grupos que elas participavam por série, né? Pessoal do primeiro ano, do segundo, enfim. E aí eu falei: puxa vida, se todo mundo, se as professoras têm, a maioria está participando desses grupos, por que que a gente de artes não tem isso? E ficou me martelando um bom tempo. Aí nas férias eu não tinha muito o que fazer, né? Era janeiro. Eu falei, sabe de uma coisa? Eu sempre perguntava: alguém sabe de algum grupo? Alguém sabe de algum grupo? Bom, já que ninguém sabe de grupo, eu vou montar o grupo. E aí eu entrei, eu montei o grupo (Profe 8399).

As primeiras pessoas adicionadas ao grupo foram três professoras de música com as quais a Profe 8399 tinha contato. Elas também trabalhavam na mesma rede de escolas mas em outras cidades, e este foi o motivo de serem

escolhidas: “Porque eram pessoas de regiões diferentes, com certeza conheceriam pessoas diferentes e poderiam ir colocando os seus pares lá, da sua região” (Profe 8399). Sua iniciativa teve continuidade na ação das professoras recém adicionadas ao grupo, como a Profe 1985 que repassou o convite para outros colegas. A intenção dela era que “fosse um grupo grande, que fosse abrangente, para que a gente pudesse trocar figurinhas, esse tipo de coisa” (Profe 1985).

A despeito do grupo ser aberto a quem quiser participar, sua identidade é preservada pela própria política de participação do *WhatsApp*, uma vez que não é possível acessá-lo ou solicitar a participação nele a menos que algum participante lhe envie o convite, em formato de *link*, ou que alguém do grupo inclua nele seu número de telefone. De outra forma, não é possível acessar nenhuma informação do grupo, ou sequer constatar sua existência. Também não é possível obter muitas informações que permitam estabelecer um perfil dos participantes a partir das informações oferecidas pelo aplicativo. Ele apenas fornece o número de telefone do participante e alguma informação que o usuário permita que seja divulgada: uma foto utilizada como perfil e a descrição, o *status*, fornecido pelo próprio usuário.

Fica evidente que, tanto para a Profe 8399 quanto para a Profe 1985, a intenção do grupo era reunir um grande número de participantes a fim de que houvesse uma representatividade de diferentes regiões do país. O objetivo da criação do grupo parece ter sido alcançado porque, desde seu início, já contava com 245 participantes, a capacidade máxima permitida pelo *WhatsApp* na época. O grupo tem representação das cinco regiões do país⁸, cumprindo, assim, com as expectativas das professoras que o criaram. Essas informações são obtidas através do acesso aos dados do grupo, disponíveis ao clicar ou tocar no nome “Musicalização Brasil”. Neste local, é também disponibilizado pelo aplicativo um espaço para a descrição do grupo, a ser preenchido pelos administradores. Abaixo desta frase encontram-se dois *links*. O primeiro é para acesso à página que permite ao usuário tornar-se membro do grupo. O segundo é um *link* que dá acesso a uma página do *Google Drive*. Acima dele está a explicação de seu conteúdo: “Áudios e PDF dos livros do 1º ao 5º ano”.

A descrição do grupo consiste no domínio dessa comunidade de prática: grupo formado por professores de musicalização da Rede (...) de Educação.

⁸ A partir dos números de telefone informados, e considerando os diferentes números de DDD (discagem direta à distância) dos telefones dos participantes.

Juntamente com a comunidade e a prática, o domínio forma um dos pilares das CoPs, e representa algo fundamental que as pessoas do grupo têm em comum. No caso da comunidade investigada, esse domínio funciona como um critério de participação no grupo que, embora não obrigatório ou seletivo, atrai os participantes a partir das peculiaridades que decorrem de ser professor de música no contexto da rede educacional. Apesar dos pontos em comum, os participantes no grupo possuem também muitas singularidades. Suas experiências de desenvolvimento profissional são pessoais e únicas, relacionadas aos contextos onde atuam. Como afirma a Profe 1985: “o que a gente passa de um lado, não sabe se o outro lá passa também”. Há nessa preocupação um entendimento de que, mesmo que os professores atuem em uma mesma rede de ensino, as realidades são singulares, uma vez que cada região possui suas características, cada escola, um contexto próprio e cada professor uma experiência de formação única e pessoal. O esforço de buscar um grande número de participantes e de diferentes lugares “numa ideia de se ajudar” (Profe 1985) transmite o apreço pela diversidade como algo positivo, agregador.

A preocupação em incluir pessoas de contextos diversos me parece ser um dos elementos que tornam o grupo um espaço com grande potencial de experiências que contribuam para a formação dos professores. Para Almeida (2009, p. 8) a diversidade “torna a formação de professores de música um espaço de tensão e possibilidades (...) espaço de inter-relações, onde os diálogos interculturais sejam exercitados” (Almeida, 2009, p. 8). Essa diversidade na formação é de grande contribuição para que os professores sejam capazes de “trabalhar com/em diversidade”.

O contexto do Musicalização Brasil, à primeira vista parece bastante uniforme pois os professores possuem muitas características em comum: lecionam a mesma disciplina, atuam em um mesmo segmento (educação básica), de uma mesma rede de educação. Estes aspectos comuns transpassam os dados das mais diversas formas, às vezes de maneira muito explícita e em outras interações representando senso comum entre os participantes, que aparentam possuir um entendimento compartilhado do que é ensinar música neste contexto.

Contudo, essas tensões, de que fala Almeida (2009) estão presentes no material analisado, principalmente quando os professores comparam suas

realidades de trabalho, o nível de autonomia que tem em relação às escolhas relativas às apresentações musicais na escola e a forma como a música está inserida na grade curricular. Da mesma maneira, ao compartilharem suas experiências, os professores apresentam variadas possibilidades de compreensão e de ação diante dos desafios de ensinar música na educação básica. São experiências que agrupam diferentes tipos de conhecimentos, mas que possuem um caráter único e individual, uma marca daqueles que os compartilham. Essa diversidade de experiências na docência e sobre docência tornam as interações no Musicalização Brasil em certa medida, diversificadas. É isso o que possibilita aos professores “trocar figurinhas” (Profe 1985). Este foi o principal objetivo da criação do grupo: “a ideia de criar o grupo era para trocarmos experiências, para trocarmos material, porque é gostoso a gente compartilhar as experiências que a gente tem e escutar a experiência dos outros” (Profe 8399).

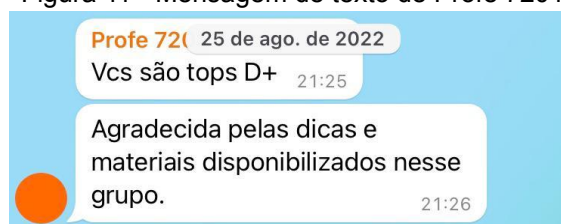
A fala da Profe 8399 elenca em dois grupos quais seriam as “figurinhas” trocadas entre os professores no grupo: materiais e experiências. Neste mesmo sentido, Profe 7644, outra administradora do grupo, e que foi incluída logo no início pela Profe 8399 define que o objetivo do grupo é “compartilhar material, experiência, trocar idéias” (Profe 7644). Na perspectiva dessa professora, que trabalhou por mais de uma década na rede mas que hoje não atua mais na educação básica, ela foi inserida no grupo porque a Profe 8399 sabia que ela tinha muito material, e que gostava muito de compartilhar.

Tanto o sentimento do grupo como um espaço para trocar/compartilhar, quanto a percepção de que isso se dá através de materiais e de experiências/ideias é consenso para as três administradoras do grupo entrevistadas. Para Profe 7644

o grupo já começou com esse espírito assim, sabe? De ajuda, eu acho que só o pessoal foi sentindo, sabe? Quando entrou no grupo, foi sentindo que realmente esse grupo existe pra isso, e eu acho que todo mundo ali contribui, contribui de coração (Profe 7644).

O apreço pela contribuição dos colegas também está presente nas interações entre os professores no grupo, como para Profe 7201 que deixa uma mensagem de agradecimento aos colegas em seguida de uma série de compartilhamentos de arquivos de áudio e PDFs.

Figura 11 - Mensagem de texto de Profe 7201



Fonte: Musicalização Brasil (25 ago. 2022).

As formas de interação no grupo aparecem no comentário da Profe 7201 (Figura 11) divididas em duas categorias: dicas e materiais. Embora a palavra “dica” possa ser aplicada como sinônimo de indicação - o que incluiria, além de comentários, diversos materiais que são compartilhados pelos professores - penso que a Profe 7201 utiliza a palavra mais no sentido de orientações dos professores sobre determinado tema apresentado no grupo. As dicas seriam fruto das experiências dos professores, uma perspectiva que, como apresentado anteriormente, é compartilhada também por Profe 8399, a fundadora do grupo. Elas seriam uma junção de suas práticas de ensinar música com sua reflexão sobre essas práticas, sintetizadas na forma de conselhos, ou sugestões para os outros professores. Na maior parte das vezes, elas aparecem nos dados do grupo Musicalização Brasil em formato de mensagens de texto, acompanhadas, ou não, de algum material anexado que esteja relacionado. Essas dicas também costumam apresentar resposta de professores a alguma pergunta postada por um colega.

5.2 PRÁTICAS DE INTERAÇÃO

Uma vez que compreendemos a prática como negociação de significados, podemos dividi-la em dois tipos diferentes de processos: participação e reificação (Wenger, 1998). Embora o grupo Musicalização Brasil seja mediado por tecnologias móveis - *WhatsApp* - os celulares ou o aplicativo não participam da comunidade. Eles são o meio no qual as pessoas agem e se conectam socialmente. A participação é exclusiva dos seres humanos. É um processo ativo e social, que atua tanto na pessoa como na comunidade. Atribuímos um significado que é socialmente construído a tudo o que fazemos, falamos, pensamos, sentimos. Até mesmo ao isolamento e reclusão atribuímos significados que são embasados em nossa interação social (Wenger, 1998).

Assim como outras comunidades de prática, o grupo Musicalização Brasil exemplifica a aplicação prática desses conceitos. No contexto da comunidade virtual que é o objeto de estudo desta tese, a participação acontece a partir do envio e leitura de mensagens, em sua maioria no formato de texto, que são postadas pelos participantes do grupo. Essa participação acontece de maneira assíncrona, de forma que cada participante visualiza a mensagem quando lhe for oportuno, às vezes dias depois de que ela foi postada. Responder ou não às mensagens é uma escolha pessoal, e geralmente está associada ao interesse, à forma como cada pessoa se posiciona em um ambiente virtual, à disponibilidade de tempo ou recursos para tal resposta.

As mensagens de texto, redigidas pelos próprios membros da comunidade, bem como os áudios enviados por eles e as figurinhas e GIFs funcionam como elementos da participação, uma vez que eles refletem a identidade do participante, sua forma pessoal de agir e estabelecer conexões sociais (Wenger, 1998) com outras pessoas. Do material utilizado para a análise dos dados, que compreende um ano de interação, de 23 de setembro de 2021 a 22 de setembro de 2022, a maior parte das interações, cerca de 74,1%, são de participação. Elas refletem um padrão de comportamento no grupo, onde predominam as mensagens de texto que, acompanhadas ou não de objetos reificados, refletem opiniões, necessidades e engajamento dos professores.

Na perspectiva do desenvolvimento profissional, esses relatos que compartilham dicas, narrativas de experiências, parecem apresentar uma contribuição muito significativa para a formação dos professores de música que participam do Musicalização Brasil. Desta forma, no próximo capítulo apresento de forma mais desenvolvida as possibilidades formativas desse tipo de participação. Por ora, buscando delinear um panorama geral das práticas de interação no grupo, gostaria de retornar a outra forma de participação apresentada pela Profe 7201: os materiais.

Os materiais compartilhados no Musicalização Brasil - que constituem a forma reificada da prática na comunidade - compreendem uma grande variedade de formatos de arquivos que são compartilhados entre os participantes, como vídeos, áudios, *links* da internet e arquivos em PDF. Estes materiais totalizam 24,9% do conteúdo analisado e, embora variem no tipo de mídia, são compartilhados com

intenções similares: indicar recursos que podem ser utilizados nas aulas (músicas, livros, instrumentos etc); atender a solicitações de membros do grupo quanto ao pedido de materiais específicos; compartilhar registros de atividades realizadas em sala de aula e de apresentações musicais com os próprios alunos; divulgar materiais autorais e de outras fontes.

Quadro 5 - Materiais compartilhados na comunidade Musicalização Brasil

Formato	Quantidade de Interações
Imagens	325
Vídeos	265
Músicas em áudio	206
<i>Streaming - Youtube</i>	520
Outras redes sociais (<i>Instagram e Facebook</i>)	90
<i>Streaming - Spotify</i>	3
Sites	99
PDF e DOCs	199

Fonte: Dados da análise realizada pela autora (2023).

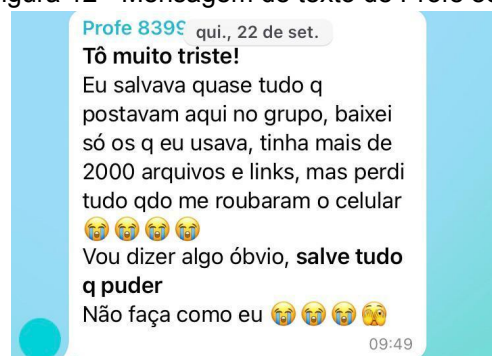
O quadro 5 sintetiza a frequência de compartilhamentos das mídias digitais no grupo Musicalização Brasil no período referente à minha coleta de dados. As mídias estão categorizadas de acordo com o seu formato, no qual agrupei arquivos de diferentes extensões⁹ de acordo com sua função (imagens, vídeos, áudios, PDFs e DOCs). Apresento também a contagem de *links* para acesso à páginas da internet (sites) especificando as sugestões para as redes sociais (*Youtube, Instagram e Facebook*) e plataforma de *streaming*¹⁰ (Spotify).

A importância desses materiais também é percebida pelos membros da comunidade, como se pode perceber na Figura 12:

⁹ Não no sentido de seu tamanho, mas na forma como se nomeiam os arquivos na área da informática. Para isso, cada tipo de arquivo recebe um sufixo abreviado, precedido de um ponto. Exemplo:.mp3 é uma extensão muito popular de arquivos de áudio capaz de compactar o arquivo original e facilitar seu compartilhamento.

¹⁰ Diretório onde é possível ao usuário, através da conexão à internet, ter acesso imediato a diferentes tipos de mídias (músicas, filmes, séries etc).

Figura 12 - Mensagem de texto de Profe 8399



Fonte: Musicalização Brasil (22 set. 2022).

A fala da Profe 8399 (Figura 12) exemplifica a importância da participação reificada na prática da comunidade. Os destaques do texto em negrito funcionam como uma síntese da mensagem, que expressa o sentimento de tristeza por uma fatalidade, reforçado na escolha dos emojis, e conclui com um conselho “salve tudo o que puder”. As ideias principais da mensagem se justificam na importância atribuída aos arquivos e *links* postados no grupo, e permitem concluir que estes eram de grande valor para a professora.

A divisão do material realizada por mim converge com a da professora, que diferencia os arquivos dos *links* em sua mensagem. Muito embora a quantidade de arquivos apresentada por ela, dois mil, possivelmente seja um número aproximado, ele não se constitui um exagero, visto que a professora faz parte do grupo desde o seu início, em janeiro de 2020. Comparando com o material levantado por mim entre setembro de 2021 e setembro de 2022, que totaliza 995 arquivos, é possível que a quantidade de material postado seja coerente com o que a professora apontou.

Embora a divisão tenha sido realizada a partir das extensões dos arquivos e da origem dos *links* da internet, seria possível reagrupar as informações a partir de seu formato de mídia. Isto porque os endereços eletrônicos direcionam a navegação do usuário de internet para um determinado tipo de conteúdo, que pode constituir também vídeos, áudios, imagens ou arquivos de texto. Uma análise detalhada nesta perspectiva seria possível a partir da visualização e categorização de todos os *links* presentes no material analisado. Contudo, esse trabalho demandaria tempo considerável, e optei por prosseguir na análise de forma mais abrangente.

No contexto de músicos envolvidos com práticas de produção musical, Beltrame (2016) identificou a mesma importância do compartilhamento de materiais e de suas relações com a aprendizagem.

No ato de compartilhar uma produção, há mais questões do que o desejo de ser reconhecido e/ou de conseguir muitos “likes”, pode ser uma ação que desencadeia outras práticas, outras parcerias envolvendo interações presenciais e virtuais que se ampliam. (...) este espaço em rede de compartilhamento, bem como o que necessita saber para produzir e criar música para ocupar estes espaços, pode ser entendido como potencial para reconhecer e promover diferentes aprendizagens (Beltrame, 2016, p. 106-107).

Na pesquisa de Beltrame (2016), os compartilhamentos consistiam principalmente, de produção musical dos próprios autores, geralmente em uma ação colaborativa. No contexto do grupo Musicalização Brasil, embora muitos materiais compartilhados sejam de produção autoral, a maior parte consiste em materiais de diversas autorias que são socializados no grupo com a intenção de contribuir para o ensino de música na educação básica.

É possível observar que existe consenso entre os participantes no que se refere ao tipo de material postado: recursos que sejam úteis para o professor de música. O valor atribuído a eles, como expresso pela Profe 8399, está também relacionado ao tipo de material e suas possibilidades pedagógicas. Ao escolher algo para ser compartilhado, o participante seleciona o conteúdo a partir de sua concepção de quais são as necessidades dos professores de música e de quais seriam as potencialidades de utilização deste material. Ao escolher acessar ou não este material, bem como salvá-lo, o professor coloca em prática um processo de escolha que envolve pensar sobre sua utilização e origem. Tal exercício de reflexão é apontado por Barros (2020) no contexto da grande quantidade de material acessível aos professores, principalmente produzidos durante o período da pandemia de covid-19. O autor sugere que professores façam uma “apropriação crítica dessas práticas” com “objetividade e criticidade” (Barros, 2020, p. 302) .

Na mensagem de Profe 8399 também é possível compreender uma das formas como os professores organizam e guardam o material com o qual entram em contato no grupo. O aplicativo *WhatsApp* permite que o usuário escolha baixar automaticamente todo o conteúdo de uma conversa ou que escolha o que será baixado e salvo. Em grande parte dos casos, estes arquivos e o registro das conversas são salvos na própria memória do celular, por meio de *backups* periódicos que podem ser automáticos ou realizados a partir do comando do usuário. É possível salvar o material na nuvem (espaços virtuais de armazenamento de dados) ou exportá-los para outros dispositivos. Contudo, esta não é uma ação automática, e

demanda do usuário a iniciativa e condução do processo. No caso da professora, esse *backup* não aconteceu, e por ocasião do roubo do seu celular, todo o material arquivado foi perdido.

Retomando os dados do Quadro 5, onde apresento os formatos de materiais compartilhados e sua frequência no grupo no período de dados coletados, destaco a grande quantidade de vídeos compartilhados entre os professores, 265 vídeos. De forma geral, se considerarmos o *Youtube* como uma rede social cujos conteúdos são postados em formato de vídeo, teremos um número ainda maior de interações audiovisuais, totalizando 785 vídeos. Outros *links* de redes sociais como o *Instagram* e *Facebook* que foram disponibilizados pelos participantes são também conteúdos em vídeo, o que reitera a frequência do material nesse formato nas interações do Musicalização Brasil.

A preferência por conteúdos em forma de vídeo, principalmente através do *Youtube* reflete a ampla popularidade da plataforma e seu expressivo crescimento nos últimos anos, oferecendo um acesso fácil e gratuito a conteúdos variados. O Youtube tem sido foco de pesquisas na área de música, com o intuito de compreender e apresentar a sua contribuição para a educação musical (Beltrame, 2016; Marques, 2022; Rocha; Furtado, Rocha, 2015; Waldron, 2012).

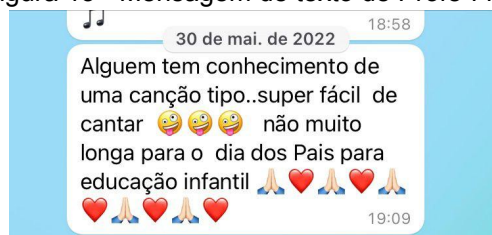
Além de conteúdos com temas educativos, e de poder ser usado como um recurso de busca por mais informações sobre determinados assuntos, as próprias funcionalidades do *Youtube* permitem que os usuários tenham acesso a outros vídeos com conteúdos de seu interesse, bem como os compartilhem em outras páginas da internet. Somadas a essas funcionalidades, as sugestões de vídeos relacionados, a possibilidade de comentar e ler comentários e de contatar os autores dos vídeos tornam o *Youtube* um importante espaço de aprendizagem (Rocha, Furtado; Rocha, 2015).

O *Youtube* funciona também, para alguns professores do grupo, como um repositório de vídeos onde os docentes realizam a edição e produção de materiais audiovisuais para utilizarem com os alunos e arquivam materiais para que o acesso aconteça de forma fácil posteriormente. Neste sentido, além de utilizarem vídeos postados por outras pessoas, os professores compartilham material autoral com diferentes conteúdos, como músicas, histórias e aulas online que funcionam como material de apoio ao trabalho dos professores.

A utilização do *Youtube* em comunidade musical online e a partir da perspectiva das comunidades de prática foi estudada por Waldron (2012). Além da função de ensino de música, a autora observou que os vídeos colaboram para “promover e engajar cultura participativa por meio do discurso na comunidade online, cumprindo assim também um papel pedagógico significativo” (Waldron, 2012, p. 96). Nesta perspectiva, embora a função de determinado vídeo não seja ensinar, é possível aprender com os comentários deixados por outras pessoas que assistiram, com as indicações feitas pela própria rede social para outros vídeos de conteúdo relacionado, formas de engajamento e participação nesta cultura.

A sequência de imagens (Figura 13 até Figura 17) a seguir apresenta um exemplo de como os membros do grupo Musicalização Brasil compartilham vídeos e *links* do *Youtube* na comunidade.

Figura 13 - Mensagem de texto de Profe 7799



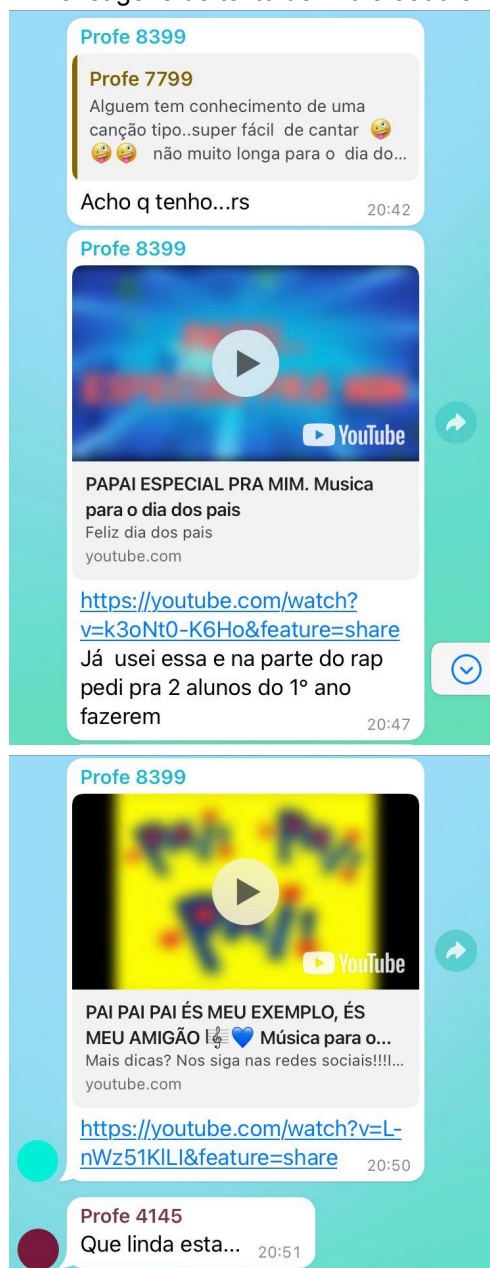
Fonte: Musicalização Brasil (30 maio 2022).

A solicitação de Profe 7799 de música para uma determinada data comemorativa, na Figura 13, é uma ação recorrente no grupo. Com frequência os professores pedem indicações de músicas relacionadas com datas especiais. Embora trabalhem em locais diferentes, no contexto da rede de ensino na qual a maioria dos professores leciona, a música é uma disciplina que faz parte do currículo na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Além de ensinar o conteúdo didático proposto para a disciplina, na maioria dos casos cabe ao professor de música ensaiar canções para serem apresentadas em comemorações especiais, de acordo com o calendário escolar.

É importante considerar que o pedido feito pela professora vem acompanhado de alguns direcionamentos - “super fácil de cantar” e “não muito longa” (Profe 7799) - que são justificados por características peculiares à faixa etária que deverá cantar a música: alunos da educação infantil. Estas considerações mostram que a professora compreende as especificidades dos pequenos cantores, e

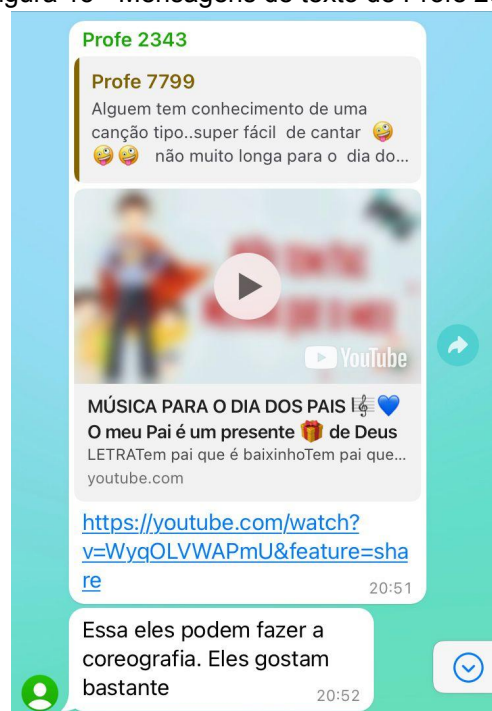
pressupõe níveis diferentes de dificuldade no repertório utilizado por seus colegas professores, de forma que, as sugestões de músicas devem ser em um nível fácil.

Figura 14 - Mensagens de texto de Profe 8399 e Profe 4145



Fonte: Musicalização Brasil (30 maio 2022).

Figura 15 - Mensagens de texto de Profe 2343



Fonte: Musicalização Brasil (30 maio 2022)

As sugestões de músicas em resposta ao pedido de Profe 7799, apresentadas nas Figuras 14 e 15, vêm de dois professores diferentes, que compartilham *links* do Youtube das canções. Alguns vídeos vêm acompanhados de conselhos pedagógicos, que revelam um entendimento dos professores sobre as especificidades das músicas bem como das possibilidades artísticas e pedagógicas que podem ser exploradas.

O comentário de Profe 4145, na Figura 14, é uma mostra de que outros participantes, embora não tenham feito o pedido da música ou sugerido alguma canção, também se sentem envolvidos na conversa. Eles acompanham os pedidos e as respostas, bem como acessam os *links* sugeridos para ouvir as músicas. O comentário “Que linda esta” demonstra sua participação na comunidade e reforça o que é enfatizado por Wenger, White e Smith (2009) quanto à participação de membros em comunidades de prática online mesmo que não estabeleçam interações frequentes, tema que retomarei na próxima seção.

Figura 16 - Mensagens de texto de Profe 8399 e Profe 7799



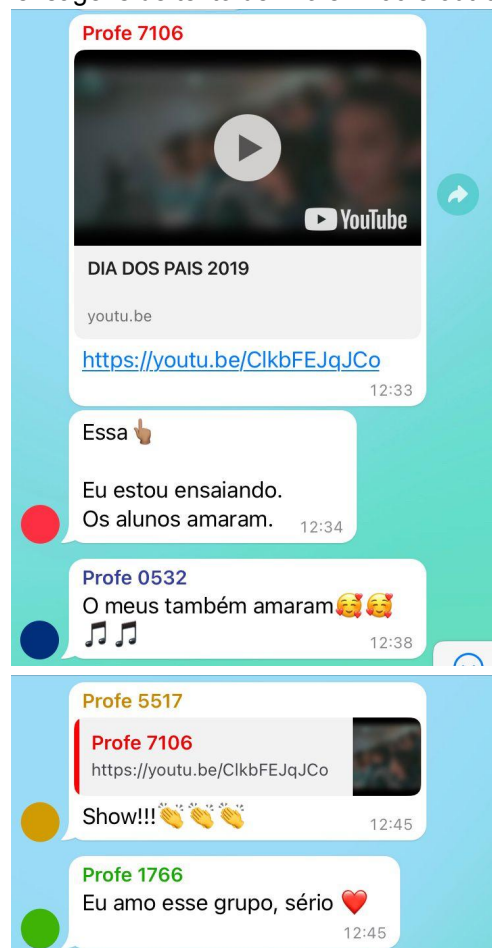
Fonte: Musicalização Brasil (30 maio 2022).

A mensagem de Profe 8399, na Figura 16, interrompe a sequência de compartilhamentos de *links* para vídeos no *Youtube*, mas também suscita reflexões sobre as escolhas de formatos de mídia utilizados pelos participantes do Musicalização Brasil. Diferente dos outros colegas, a professora sugere músicas que estão em seus arquivos pessoais, em seu computador. A resposta dá a entender que no momento não é possível acessá-los, e que isso aconteceria posteriormente, o que, dentro das mensagens do grupo, acabou não acontecendo.

Embora o pedido inicial de canções para o dia dos pais feito por Profe 7799 não tenha especificado a origem das músicas, a facilidade com que é possível acessar o conteúdo no Youtube não somente através do computador mas também de dispositivos móveis, e a grande quantidade de material encontrado na plataforma são vantagens que justificam a ampla utilização da plataforma de vídeos. A ubiquidade proporcionada pelas redes digitais, principalmente através dos dispositivos móveis (Santaella, 2014), potencializou o acesso à informação, o que, por sua vez, torna mais ágil e mais fácil o compartilhamento de saberes. A praticidade de poder acessá-los de vários tipos diferentes de dispositivos e no local que se desejar, desde que seja possível o acesso à internet, também é um fator importante e pode justificar o grande número de vídeos neste formato compartilhados no Musicalização Brasil. Outro aspecto vantajoso é o fato deste tipo de material praticamente não ocupar espaço na memória do dispositivo. O conteúdo

é acessado via *streaming*, sem a necessidade de se fazer qualquer tipo de *download* no aparelho, ao contrário dos arquivos que são enviados no grupo e que precisam ser baixados para o celular para serem visualizados.

Figura 17 - Mensagens de texto de Profe 7106 e outros professores



Fonte: Musicalização Brasil (31 maio 2022).

Retomando as interações no grupo, outras sugestões de música para o dia dos pais, são enviadas seguidas de comentários dos próprios professores que realizaram as sugestões bem como de outros professores que acompanhavam a conversa. As sugestões parecem interessar não somente a Profe 7799, que inicialmente tinha solicitado indicações de músicas. A conversa ganha outros interlocutores que vão tecendo seus comentários sobre as canções indicadas. A importância dessas contribuições é resumida na mensagem de Profe 1766, na Figura 17, que expressa seu contentamento com as sugestões dos colegas e, consequentemente, sua satisfação com o que acontece no grupo.

5.3 PERFIS DE PARTICIPAÇÃO

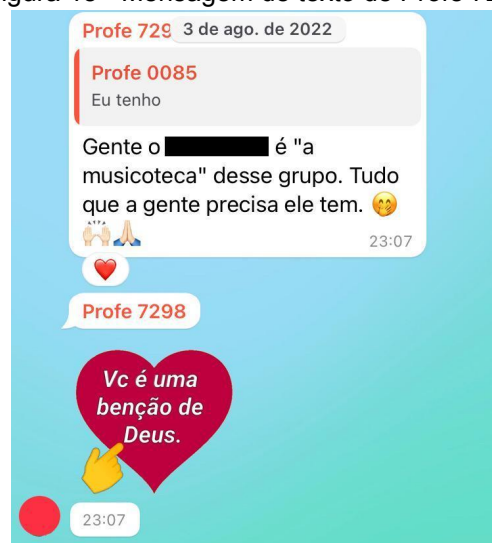
Ao observar as práticas de interação entre os professores nas imagens compartilhadas na seção anterior, é possível também ver como diferentes pessoas vão se inserindo na conversa, dando sua opinião sobre o que já foi compartilhado, acrescentando outras sugestões de materiais, agradecendo os colegas por suas contribuições. Uma vez pertencendo ao grupo, cada participante pode ler e acessar tudo o que é compartilhado neste espaço por outros colegas. A partir das opções fornecidas pelo aplicativo, e escolhidas pelos administradores, no Musicalização Brasil, todos têm permissão para enviar mensagens. Não há, dessa forma, qualquer restrição que seja imposta para a participação dos 245 membros da comunidade.

Com base na liberdade para interação, percebo diferentes perfis de participação dos professores no grupo. Alguns demonstram um perfil mais ativo, compartilhando com frequência *links* e outros tipos de materiais, respondendo às solicitações de outros professores, e contando suas experiências sobre os temas que estão sendo discutidos. Outros professores aparecem na sequência da conversa com menos frequência, fazendo algum comentário sobre o que está sendo discutido ou compartilhando materiais. Há ainda um grupo silencioso, que pertence à comunidade, visualiza as mensagens mas não comenta nem compartilha nada. De forma geral, estes diferentes perfis de participação dividem-se em dois grandes grupos: participantes ativos que no contexto das redes sociais são conhecidos como *posters* e participantes passivos, chamados de *lurkers*.

5.3.1 Participação ativa: os *posters*

Os professores do Musicalização Brasil demonstram uma estima especial pelos membros do grupo que costumam compartilhar materiais com maior frequência. Este fato pode ser observado no trecho a seguir, (Figura 18). Nele, o Profe 3963 pediu o *playback* de uma música cujo vídeo da versão cantada tinha sido compartilhado no grupo. O Profe 0085 respondeu afirmativamente, dizendo que tinha o material, e como retorno, veio a mensagem de outra professora (Profe 7298) reconhecendo a contribuição ativa deste professor, um membro *poster* no grupo, no que se refere à indicação e compartilhamento de materiais solicitados pelos colegas.

Figura 18 - Mensagem de texto de Profe 7298



Fonte: Musicalização Brasil (3 ago. 2022).

A figurinha utilizada (Você é uma benção de Deus) após a mensagem de texto confirma a importância que o papel atribuído ao professor, de “musicoteca desse grupo”. Na sequência o professor justifica seu hábito de compartilhar materiais no grupo (Figura 19):

Figura 19 - Mensagens de texto de Profe 0085



Fonte: Musicalização Brasil (03 ago 2022).

O prazer em compartilhar os materiais vêm da compreensão do Profe 0085 das necessidades do professor de música, principalmente no que se refere à uma variedade de recursos (músicas para repertório coral, músicas para trabalhar conteúdos específicos, músicas para datas comemorativas). Seu comentário posterior também faz referência às mudanças nos hábitos de consumo de música

que ocorreram a partir da invenção das plataformas de *streaming* e que reduziram significativamente a distribuição de músicas em mídias físicas, como o CD. Muitas dessas músicas não estão disponíveis na internet, o que, nas palavras do Profe 0085 “faz muita falta hoje em dia”.

Ao ser questionado sobre sua motivação para compartilhar seus materiais com tanta frequência, Profe 0085 afirma:

Olha, o que me motiva a compartilhar material, primeiramente, é porque eu sei quanto é difícil conseguir um material. Principalmente playback para eventos, porque eu já sofri muito com isso, de não conseguir achar em lugar nenhum, não ter mais o CD para comprar, não achar para baixar no *YouTube* ou em outra plataforma, enfim. Então, o material que eu tenho, que eu fui conseguindo adquirir ao longo da minha jornada como professor, eu vejo que é um material muito raro, que nem todo mundo tem. Eu acho que seria muito egoísmo da minha parte ficar só para mim. Então eu compartilho porque eu sei que muitas pessoas precisam, assim como eu preciso, já precisei. Acho que é importante para poder ajudá-los. Porque eu sei que é importante fazer com que todos trabalhem bem nos seus eventos, nas suas programações na escola (Profe 0085).

A motivação de Profe 0085 fundamenta-se nas suas experiências pessoais, na necessidade de materiais, sobretudo playbacks, e na dificuldade de acesso a este tipo de material. É importante destacar o senso de compromisso mútuo do professor com os colegas do grupo. A afirmação, “Acho que é importante poder ajudá-los” demonstra o engajamento de Profe 0085 com as práticas da comunidade, no sentido de um empreendimento conjunto (Wenger, 1998) onde os participantes compartilham também de desafios em comum.

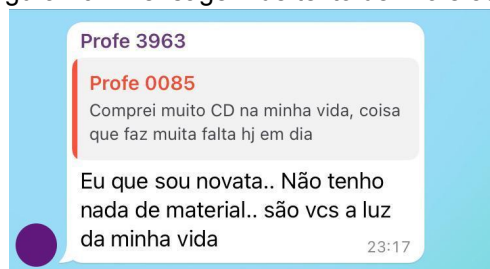
O mesmo sentimento é compartilhado pela Profe 7644, uma das administradoras do grupo. Segundo ela, a Profe 8399, de quem partiu a ideia de criar um grupo, convidou-a para participar exatamente porque ela “sabe que eu gosto de compartilhar” (Profe 7644). A professora descreve sua trajetória profissional, que iniciou há quase 20 anos atrás com a quantidade de materiais adquiridos ao longo desse tempo:

Eu comecei em 1996. Não tinha livro, não tinha nada assim. Então, a gente vai adquirindo material, vai adquirindo material, vai montando. Eu fiz umas apostilas, tal, assim. Então, assim, na verdade, o objetivo de eu falar isso, por quê? Porque eu sempre adquirei muito material no período que eu estava trabalhando, né? E fiz cursos e procurava e comprava. E eu sempre fui daquela de (se alguém) está precisando, sempre alguém me falava, né? Eu gosto de compartilhar meu material. Eu não sou aquela assim, ah, eu comprei, eu tenho. Não, eu vou usar e não vou emprestar para ninguém. Eu gosto muito de compartilhar material (Profe 7644).

É interessante observar que, da mesma forma que o Profe 0085, a Profe 7644 relaciona seu tempo de docência com a quantidade de material que possui. Estes materiais foram sendo adquiridos ao longo dos anos e constituem um conjunto que para eles tem um grande valor, constituído por apostilas, livros, músicas e partituras.

A relação do tempo de experiência com a quantidade de materiais adquiridos também é expressa por Profe 3963 (Figura 20), porém no sentido inverso, em resposta à mensagem postada anteriormente por Profe 0085 e que apresentei na imagem anterior:

Figura 20 - Mensagem de texto de Profe 3963



Fonte: Musicalização Brasil (3 ago. 2022).

Tanto as falas de Profe 0085 e Profe 7644, quanto a mensagem postada por Profe 3963 (Figura 20) destacam a importância dos materiais compartilhados no grupo como recursos importantes para o trabalho do professor, e a disponibilização dos mesmos no Musicalização Brasil como uma forma de ajuda valiosa. Essa prática constitui o que Waldron (1998, p. 110) observou em seus estudos com comunidades musicais online: “capital social na forma de conhecimento compartilhado e informação, aceito a priori e crucial para o sucesso das afinidades e crescimento como uma comunidade”. No contexto das comunidades online, constitui a ação de dar de presente algo que seja relevante para os membros. Por sua vez, estes se sentem também na responsabilidade de contribuírem. Compartilhar informações com outros é o “fator central na criação de relacionamentos que formam base e, em seguida, sustentam ainda mais uma comunidade *web* de sucesso” (Waldron, 1998, p. 111).

A perspectiva de Waldron (1998) pode ser percebida no grupo, mesmo com o decorrer do tempo e do ingresso de novos participantes. Para Profe 7644, essa

ajuda entre os participantes na forma de compartilhamento de materiais que começou na criação do grupo se mantém até hoje:

o grupo já começou com esse espírito assim, sabe? De ajuda, eu acho que só o pessoal foi sentindo, sabe? Quando entrou no grupo, foi sentindo que realmente esse grupo existe pra isso, e eu acho que todo mundo ali contribui, contribui de coração (Profe 7644).

A intenção da Profe 7644 foi destacar a participação através do compartilhamento de materiais, e sua fala acaba por generalizar o grupo que tem essa prática, dizendo que “todo mundo ali contribui”. Contrariando essa ideia, a Profe 8399 entende que, apesar de contar com mais de 245 professores, nem todos são *posters*. Para ela, “embora o grupo seja grande, uma pequena porcentagem do grupo participa” (Profe 8399).

Ao observarem a participação de professores em redes sociais e sua relação com o desenvolvimento profissional, Marcelo e Marcelo-Martinez destacam as diferenças dos docentes de perfil participativo:

Eles não usam as redes exclusivamente para comunicar e compartilhar, mas para interagir e aprender com os outros. Isso os ajuda a ser críticos com os materiais de aprendizagem que desenvolvem e a transformar sua prática docente, pois são capazes de adaptar e projetar seus materiais para seus alunos e integrar tudo o que consideram útil que aprenderam nas redes (Marcelo; Marcelo-Martinez, 2023, p. 11).

A participação ativa no grupo não é realizada por todos os professores, o que pode ser percebido através da observação dos participantes. No processo de análise dos dados arquivais de um ano das interações no grupo, não foi meu objetivo realizar uma contagem de quantas pessoas diferentes participaram enviando mensagens ou compartilhando materiais. Contudo, uma vez que o caráter da pesquisa é anônimo, foi necessário renomear os participantes nos trechos da análise que seriam utilizados na tese. Para esta finalidade - alterar os nomes para realizar os prints de tela - as participações apresentam 85 pessoas diferentes. Considerando que outros professores também participaram neste período e, por não terem sua participação apresentada na tese eu não tenha alterado seus nomes no aplicativo, posso estimar que a participação seja superior a 35%. Esta estimativa pode significar que a maior parte dos professores não é um participante ativo.

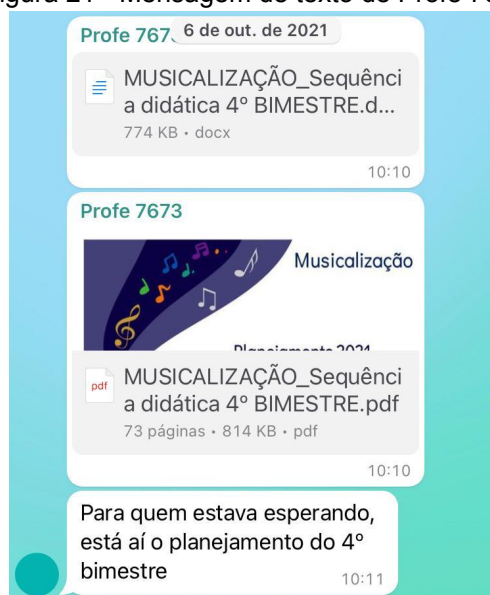
Sendo a participação ativa no grupo, como destacado por Profe 8399 e verificado por minha observação uma prática de parte dos membros e não de sua totalidade, um outro perfil de integrantes emerge dos dados: os participantes passivos. Diferente dos *posters*, estes professores, embora se mantenham na totalidade do tempo, ou na maior parte dele, aparentemente sem ação nas conversas, permanecem no grupo e acompanham as mensagens trocadas entre os participantes, um perfil bastante comum em grupos no contexto de redes sociais.

5.3.2 Participação passiva: os *lurkers*

Conhecidos como *lurkers*, os participantes que apresentam um comportamento passivo estão muito presentes nas mídias sociais, principalmente nos grandes grupos (Zhu; Dawson, 2023). Seu perfil se caracteriza por fazer parte do grupo mas não contribuir, ou fazê-lo raramente. Embora sua forma de participar seja diferente daquela feita pelos *posters*, estudos, como o de Zhu e Dawson (2023), apontam que ambos os grupos reconhecem aprender com o que é compartilhado, embora suas posturas frente às interações sejam distintas.

Na sequência a seguir (Figuras 21 e 22) extraída dos dados arquivais do Musicalização Brasil é possível observar um exemplo de como membros cuja participação até então se mantinha passiva colaboram com o grupo:

Figura 21 - Mensagem de texto de Profe 7673

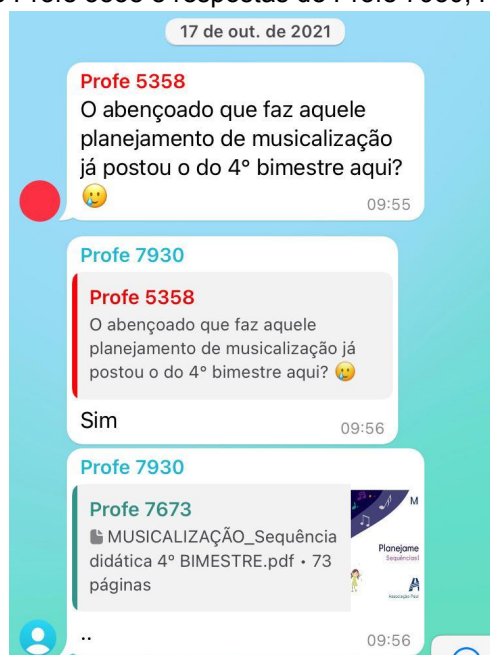


Fonte: Musicalização Brasil (6 out. 2021).

O material que foi compartilhado por Profe 7673 tinha sido pedido por outro professor no dia 26 de setembro de 2021. Os arquivos enviados constituem uma sequência didática para dois meses de aulas para as turmas da educação infantil e 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Bimestralmente alguns professores compartilham este material, que parece ser muito importante para os colegas visto que, quando não são compartilhados, são logo solicitados.

Onze dias após a Sequência Didática ter sido compartilhada e quase uma centena de mensagens depois, outro professor solicita o mesmo material, que anteriormente já tinha sido compartilhado, como demonstra a Figura 22:

Figura 22 - Pedido de Profe 5358 e respostas de Profe 7930, Profe 9483 e Profe 6793





Fonte: Musicalização Brasil (17 out. 2021).

A Profe 7930 responde indicando onde o arquivo tinha sido postado, mas quem envia a Sequência Didática é outra pessoa, a Profe 6793, que até então mantinha-se passiva, sem participar das mensagens. O arquivo que ela postou era o mesmo que havia sido compartilhado no grupo por Profe 7673, mostrando que, ao acompanhar as mensagens, Profe 6793 tinha conhecimento do que havia sido compartilhado. Uma vez que o arquivo primeiramente enviado não estava mais disponível para ser baixado, o fato da Profe 6793 postar novamente indica que ela tinha acessado a Sequência anteriormente e salvo em seu dispositivo.

O perfil de participação passivo também esteve presente no grupo focal organizado para coletar dados para esta pesquisa. Como relatei anteriormente, fiz o convite no grupo Musicalização Brasil aos que quisessem conversar mais sobre suas impressões quanto à contribuição do grupo em seu desenvolvimento profissional. Dos dezessete participantes que acessaram o *link* e ingressaram na pesquisa, seis deles mantiveram-se passivos também no grupo focal. Ao comparar seu perfil de participação no grupo focal e no Musicalização Brasil percebi que estes professores também não tinham feito nenhum comentário ou postagem no grupo grande durante os dozes meses que constituíram o período de coleta de dados. Ou seja, eram participantes passivos tanto no Musicalização Brasil quanto no grupo da pesquisa.

Procurei estes seis participantes através de mensagens particulares via *WhatsApp*, convidando-os a responder três perguntas a respeito de suas impressões sobre o grupo Musicalização Brasil. Cinco deles responderam afirmativamente, e segui enviando as questões, que poderiam ser respondidas em áudio ou mensagens de texto. Somente uma participante retornou, Profe 1815, respondendo às questões enviadas. As respostas foram enviadas por mensagens de texto, com frases bem sucintas. Continuamos conversando por texto e áudio e ela foi adicionando outros pontos importantes às suas respostas anteriores, que complementaram sua opinião e tornam possível compreender melhor sua participação passiva no grupo.

A Profe 1815, uma *lurker* da comunidade me contou que não é professora de música, leciona para turmas do 2º ano do ensino fundamental no período da manhã e da tarde em uma das escolas da rede de ensino na qual a maioria dos professores do grupo trabalha. Para ela o grupo é importante para o seu trabalho. “Quando preciso de uma música para uma data importante, otimizoo meu tempo e vou direto no grupo buscar ideias” (Profe 1815). E continuou comentando sua relação com a música e com o grupo Musicalização Brasil:

(...) sempre estou de olho no grupo para dar ideias para as amigas da escola e igreja. Infelizmente não possuo o dom da música, mas tenho dom de ir atrás de quem sabe para minhas crianças não perderem nada por causa de mim. Às vezes passo até para professores de musicalização que não estão no grupo. E sempre fiz um coral com as crianças da igreja. Esse ano não fiz ainda. Mas coloco direto as crianças para cantarem (Profe 1815).

O sentido atribuído à palavra dom pela professora parece ser sinônimo de habilidade. Assim, embora ela afirme não ter habilidades musicais, ela possui a habilidade de “ir atrás de quem sabe” (Profe 1815). A opinião da professora sobre suas vivências musicais é um ponto interessante a ser observado. Ao mesmo tempo em que ela afirma não ter o “dom” da música, reconhece seu papel como promotora de experiências musicais tanto na escola quanto na igreja onde dirigiu um coral infantil.

Tal postura pode estar relacionada às convicções de Profe 1815 a respeito do que é música e de quem faz música muito relacionado ao ensino formal. Sua prática, no entanto, revela-se oposta a esta concepção. Pois “se a música é um acontecimento vivo, uma forma de compartilhar sentidos, aprender música não é

dominar regras e sistemas, mas (...) ser capaz de fazer um uso pessoal, autoral, próprio, dos sistemas e regras musicais” (Schroeder; Schroeder, 2011, p. 116). Mais à frente na entrevista ela retoma estes dois pensamentos: gosto de música e utilizo nas minhas aulas, mas não tenho dom para música.

Geralmente trabalho com meus alunos a letra da música porque é uma poesia. Eu trabalho texto, o poema. Então eu gosto muito de trabalhar isso com eles porque trabalhando na música eles conseguem memorizar o que é um poema, o que é uma poesia. Então assim, eu não recebi esse dom talvez por não ter incentivo lá no início, e depois com a correria da vida a gente acaba não pagando aulas para poder estudar sobre isso. Mas é um dos meus sonhos. Quem sabe! (Profe 1815)

A postura de Profe 1815 em relação à música e sua atividade docente assemelha-se aos resultados encontrados por Spanavello e Bellochio (2005) em uma pesquisa realizada com professores unidocentes que atuam nos anos iniciais da educação básica. Segundo as autoras, esses professores “reconhecem a importância e validade da música na escola, porém sentem-se inseguros e desprovidos de saberes docentes necessários ao desenvolvimento de um trabalho musical mais aprofundado” (Spanavello; Bellochio, 2005, p. 89). No contexto de sua pesquisa, as autoras alertam para a importância destes professores trabalharem em conjunto com os professores especialistas, sendo este contato uma forma de tornar mais efetiva a educação musical na escola.

No contexto de Profe 1815, o contato com professores de música acontece através de sua participação no grupo, mas também no contexto da escola onde atua. Além de utilizar com seus alunos o que é compartilhado, Profe 1815 repassa o que encontra no grupo para outras colegas, professoras de música. Dessa forma, os materiais e dicas que ela tem acesso no Musicalização Brasil são compartilhados em outras comunidades, expandindo estas experiências para outras pessoas além dos membros do grupo. A professora também vê sua participação como a de alguém que leva para outros contextos o que circula na comunidade. Ao falar sobre até onde chegam estes compartilhamentos ela diz:

Então isso não tem como mensurar. Vai para muito longe, entende? As músicas que estão ali vão para muitas pessoas, muitas famílias. E às vezes nem é de data comemorativa, mas é uma música bonita de final de semana, alguma coisa assim, que é postado, e eu acabo pegando a música e ponho nos grupos e peço para repassar. Então, assim, é para muita gente (Profe 1815).

A participação passiva, como é o caso da Profe 1815, embora aparentemente não influencie as interações dentro da comunidade, é importante de ser considerada na perspectiva da aprendizagem em uma comunidade de prática. Ela é chamada de participação periférica legítima, “um processo crucial pelo qual comunidades oferecem oportunidades de aprendizagem para aqueles que estão na periferia” (Wenger; White; Smith, 2009, posição 489). Estes participantes podem ser membros novos na comunidade, que ainda estão se familiarizando com as temáticas e formas de se comunicar do grupo, como podem ser pessoas que pertencem a outras comunidades e levam o que aprenderam para outros contextos.

Como no caso de Profe 1815, a participação periférica pode acontecer através da observação - a postura *lurker* no contexto de uma comunidade online. Mas também pode envolver formas de engajamento. Esta dinâmica de levar e trazer informações e materiais de uma comunidade, a “colaboração de fronteira” (Wenger-Trayner *et al.*, 2022) acontece também com outros professores. Da mesma forma como Profe 1815 encaminha o que tem acesso para outras comunidades, membros trazem para o Musicalização Brasil elementos da participação em outros contextos. Alguns desses membros veem no grupo uma oportunidade para divulgar informações, serviços e materiais que possam interessar aos professores de música - são os colaboradores de fronteira.

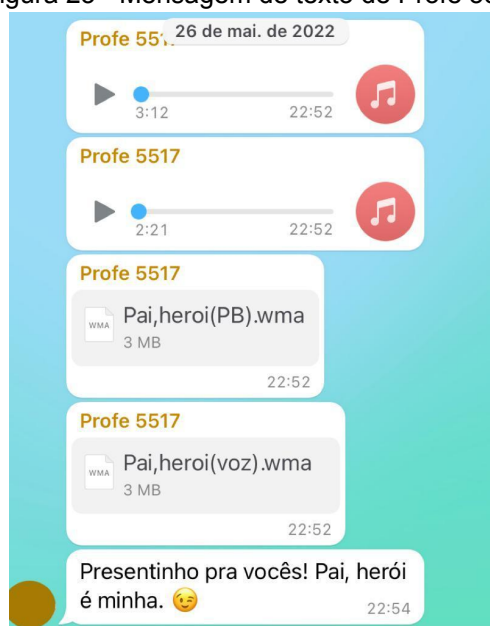
5.4 COLABORAÇÃO DE FRONTEIRA: divulgação de materiais, produtos e serviços

As práticas do Musicalização Brasil transpõem as fronteiras do grupo e se conectam com outras comunidades de prática de tantas formas e em tantos contextos quantos seus membros interagem. Contudo, durante a coleta de dados no grupo Musicalização Brasil, pude perceber a colaboração de fronteira que acontece através de participantes que aproveitam o espaço para divulgação de serviços e venda de materiais. Os *prints* de trechos extraídos do grupo Musicalização Brasil apresentados nesta seção permitem visualizar como as colaborações de membros que divulgam seus materiais acontecem no grupo.

Selecionei exemplos de colaboração de fronteira que estejam mais claramente relacionadas ao ensino de música e às necessidades dos professores, no contexto de atuação na educação básica. Contudo, gostaria de mencionar que

outras interações não relacionadas ao domínio do grupo também acontecem: pedidos de ajuda, doações para campanhas solidárias e pessoas que estejam necessitando. Mensagens de divulgação de serviços que possam interessar a pais e alunos, como confecção de etiquetas e venda de materiais escolares também aparecem no material analisado. Mensagens com estas temáticas são ocasionais, e aparecem com uma frequência bem menor do que as participações que considero colaboração de fronteira, estas sim, se relacionando com o ensino de música na educação básica.

Figura 23 - Mensagem de texto de Profe 5517



Fonte: Musicalização Brasil (26 maio 2022).

A imagem mostra a divulgação de duas músicas com tema de Dia dos Pais e seus playbacks oferecidos como presente ao grupo pela própria compositora. A menção a ser um presente, mostra que existe um valor implícito, um custo. As músicas foram compostas e também gravadas, produzidas através de um investimento, houve investimento para essa produção, e agora são dadas ao grupo. Profe 5517 trabalha com produção musical juntamente com seu esposo. Eles compõem músicas de temas diversos de acordo com o que é pedido, e também produzem musicais de diversas temáticas. Várias vezes alguém pede a versão cantada ou playback de músicas dessa compositora, e que são disponibilizados por algum participante. Em outros momentos a professora oferece seus serviços de compositora, colocando-se à disposição caso alguém precise de uma música inédita

ou de determinada temática.

A forma como Profe 5517 compartilha suas músicas e divulga seu trabalho de produção musical é vista de forma positiva pelos membros da comunidade. Um exemplo disso é possível ver no exemplo a seguir, apresentado pela Figura 24.

Figura 24 - Mensagem de texto de Profe 3709 e resposta de Profe 5517

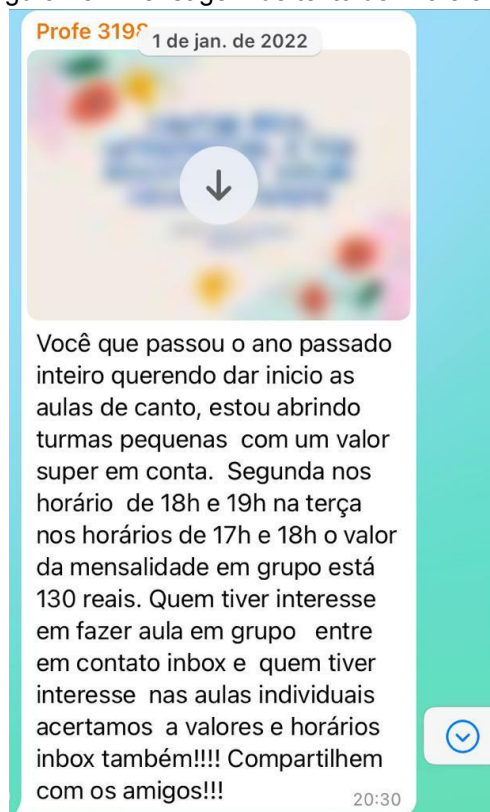


Fonte: Musicalização Brasil (13 abr. 2022).

O vídeo compartilhado por Profe 3709 mostra a apresentação de um musical de Páscoa composto e produzido por Profe 5517. Dois anos antes da data da mensagem, Profe 5517 ofereceu, no grupo, a venda deste musical, na forma de áudios das músicas, kit com os playbacks e também o roteiro escrito do programa. Na época vários professores se interessaram pelo musical e compraram os kits oferecidos pela professora. Na mensagem apresentada na Figura 24, Profe 3709 agradece a compositora, Profe 5517, por este trabalho. A grande quantidade de músicas e materiais que circulam no grupo, assim como este musical, são compostos, produzidos, gravados e divulgados para que possam chegar no formato final para os professores do Musicalização Brasil. Isso envolve um grande número de outras pessoas, pertencentes a outras comunidades profissionais. São compositores, produtores, instrumentistas, arranjadores, cantores que podem, ou não, fazer parte da comunidade Musicalização Brasil, mas que contribuem com o grupo.

Outro exemplo de colaboração de fronteira onde os professores aproveitam o espaço para divulgar seus serviços aparece na Figura 25 a seguir.

Figura 25 - Mensagem de texto de Profe 3198



Fonte: Musicalização Brasil (1 jan. 2022).

Logo no primeiro dia do ano, Profe 3198 aproveita para divulgar suas aulas de canto. Uma vez que os professores desenvolvem muitas atividades cantando com seus alunos, e vários deles trabalham com aulas de canto coral na educação básica, este parece ser um público alvo adequado à divulgação de Profe 3198. A mensagem foi seguida por interações sobre outros assuntos e não teve nenhuma resposta ou reação dos membros do grupo. A participação da Profe 3198 acontece outras vezes, mas essa é a única vez para divulgação de suas aulas.

As relações de colaboração entre comunidades fazem das fronteiras uma área de permeabilidade. “A periferia de uma prática é, assim, uma região que não está plenamente dentro e nem plenamente fora” (Wenger, 1998, p. 117). Do ponto de vista da participação, a periferia permite que pessoas com pouca experiência em certo domínio - no caso deste contexto, o ensinar música na educação básica - possam aprender com os colegas mais experientes. Mas o conceito de periferia

permite também compreender a relação entre uma comunidade e outras comunidades, a partir do potencial que estes compartilhamentos entre os grupos oferecem de suscitar novas interações e trazer novos materiais, novas temáticas e novas discussões. Estes novos elementos permitem que a interação entre os membros continue, mantendo o grupo ativo, fazendo com que os professores participem opinando sobre o tema, compartilhando suas experiências, dúvidas e outros materiais relacionados.

Ao considerar Musicalização Brasil uma comunidade de prática online de professores de música, procurei neste capítulo apresentar um panorama de suas práticas de interação. Para isso, é importante considerar que o grupo foi formado com a intenção de ser uma comunidade de professores de música de um contexto específico, uma rede de ensino particular, e que seu objetivo desde o início era a troca de experiências entre os professores.

A forma como os professores interagem no grupo, a partir de seus comentários e dos materiais compartilhados, bem como os diferentes perfis de participação atestam que este espaço constitui para eles uma comunidade profissional docente. Se as trocas neste espaço são reconhecidas como importantes para os membros do grupo, para compreender de que forma a participação nesta comunidade está relacionada com o desenvolvimento profissional destes professores, sigo apresentando as experiências compartilhadas no grupo a partir de uma perspectiva formativa.

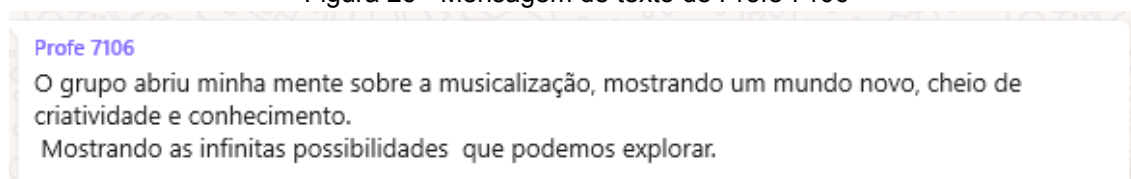
6 EXPERIÊNCIAS EM COMUNIDADE ONLINE: POSSIBILIDADES FORMATIVAS

Reconhecer o desenvolvimento profissional do professor como um percurso, onde o que é vivido dentro e fora da sala de aula exercem influência na forma de ensinar, expande as experiências de formação. Há, assim, uma diversificação de espaços e formas que favorecem a “elaboração de projetos pessoais de formação”. Ao compartilharem suas experiências e saberes, estes profissionais estabelecem “espaços de formação mútua” onde cada professor tem, ao mesmo tempo, o “papel de formador e de formando” (Nóvoa, 2002, p. 39). Nesta perspectiva, a experiência adquire elevado grau de importância.

Os registros de aulas compartilhados no grupo, os repertórios constituídos por recursos e formas de ensinar, bem como as diferentes maneiras de conviver e cooperar que marcam a docência constituem, no Musicalização Brasil, elementos da experiência dos professores. Estas experiências partilhadas em comunidade trazem consigo possibilidades formativas que contribuem para o desenvolvimento profissional do professor de música.

É possível perceber como o compartilhamento de experiências que acontece de diferentes formas dentro do grupo, é importante para seus membros. A Figura 26 apresenta a resposta de Profe 7106 a uma questão feita no grupo focal sobre qual a utilidade do grupo Musicalização Brasil:

Figura 26 - Mensagem de texto de Profe 7106



Fonte: Grupo Focal (19 mar. 2023).

Ao dividir experiências, há uma construção de repertório compartilhado que desperta um senso de profissionalidade em comum, e que confere às experiências a legitimidade do saber. Profe 7106 expressa este pensamento ao afirmar que ao participar do grupo, descobriu um “mundo novo, cheio de criatividade e conhecimento”.

As experiências compartilhadas entre os professores fomentam novas possibilidades para o trabalho com ensino de música. A criatividade destacada por

ela, parece estar associada às “infinitas possibilidades que podemos explorar” (Profe 7106). As experiências partilhadas podem se esgotar, mas elas são capazes de despertar uma reflexividade crítica que permite ao professor adequá-las a cada contexto, turma, ocasião e necessidade, em infinitas possibilidades de realização.

A natureza contingente do conhecimento profissional docente é marcada pela imprevisibilidade, pela constante reconstrução, pela “singularidade pedagógica” (Nóvoa, 2022, p. 9) que marca o trabalho do professor. No processo educativo, cada situação é única em determinado sentido. Não é possível repetir a mesma aula, replicar um momento ou um planejamento da mesma maneira uma vez que cada tempo não se repete e cada sujeito envolvido no processo de aprendizagem é dotado de inúmeras particularidades. Nesse cenário, sempre novo, o conhecimento contingente se constrói em um movimento de ir e vir entre reflexão e experiência:

Depois de submetidas a um processo de reflexão e de apropriação, as experiências passadas contêm um importante potencial de conhecimento. Mas as experiências futuras, isto é, as dinâmicas de experimentação e inovação, são, também elas, produtoras de novos conhecimentos (Nóvoa, 2022, p. 10).

É importante salientar que não é meramente a experiência que possibilita a formação, mas sim a reflexão crítica sobre as práticas. Esse é um processo bastante pessoal, e nem sempre compartilhado com outras pessoas, o que torna difícil descrevê-lo com clareza. Contudo, ao observar as participações dos professores no Musicalização Brasil bem como os dados obtidos através das entrevistas e do grupo focal, é possível perceber como a experiência que propulsiona as interações, serve de iniciativa para o compartilhamento de materiais e influencia a forma de ver a docência e seus desafios.

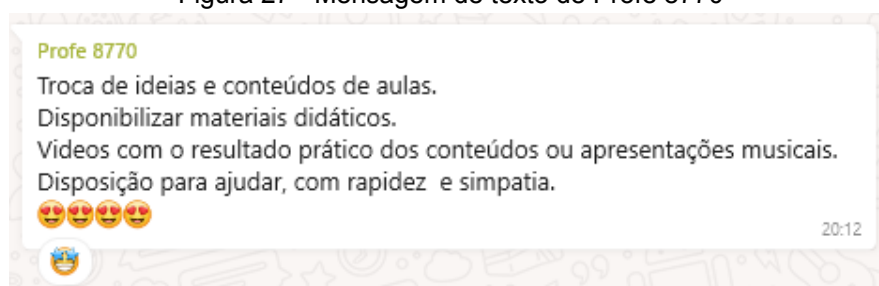
O saber da experiência, ou conhecimento profissional docente (Nóvoa, 2022) está diretamente relacionado com a prática, o dia a dia do professor. O caráter coletivo do conhecimento profissional docente fundamenta-se na mutualidade do saber do professor, que é construído na cooperação e colaboração. “Há um conhecimento tácito, implícito, que faz parte do patrimônio da profissão docente e que se transmite ‘naturalmente’ de geração em geração” (Nóvoa, 2022, p. 10). Por ser implícito, é necessário que ele seja explicitado, compartilhado entre os professores em momentos diferentes da carreira docente através de relações profissionais e diálogo. “O conhecimento de cada professor depende do

conhecimento dos seus colegas, das possibilidades infinitas contidas nas suas interações e seus diálogos” (Nóvoa, 2022, p. 11).

Nas conversas do grupo Musicalização Brasil é possível ver os professores compartilhando suas experiências. Algumas vezes elas são descritas claramente, como quando narram algo que aconteceu. Outras vezes, as experiências são a base para certas afirmações, para determinar escolhas e levantar questionamentos. Em suas diferentes formas, esse saber da experiência está presente nas interações e é reconhecido pelos professores, como apresentado por Profe 7106.

As experiências dos professores, embora integrem vivências anteriores à docência, estão diretamente relacionadas com a escola. “Por entenderem a sua função como professor na escola, eles passam a se reconhecer como professor na e da escola” (Gaulke, 2017, p. 198). Para compreender as experiências e suas possibilidades formativas dentro da comunidade online foi necessário organizar o material do grupo a partir de grandes temáticas. A definição de Profe 8707 a respeito dos tipos de assuntos partilhados no grupo, apresentada na Figura 27, auxiliou a organização destas categorias:

Figura 27 - Mensagem de texto de Profe 8770



Fonte: Grupo Focal (28 mar. 2023).

A professora destaca três ações principais dos participantes do grupo: trocar, disponibilizar e ajudar. Ela também menciona temáticas que se destacam nas conversas do grupo: as aulas, materiais didáticos, resultado prático dos conteúdos e apresentações musicais. Vistas na perspectiva da experiência, todas estas ações e temáticas parecem resumir o que é a participação no grupo e os principais aspectos envolvidos em ser professor de música na educação básica. Questões pedagógicas e metodológicas são apresentadas quando os professores compartilham suas experiências em sala de aula e nas apresentações musicais. Questões de conteúdo e de repertório direcionam a escolha dos recursos e formas de ensinar que

acompanham os materiais didáticos em diversos formatos disponibilizados. Por fim, ao conviverem e cooperarem os professores compartilham suas experiências na intenção de ajudar, em uma construção conjunta do que é a docência no contexto em que atuam.

Assim, as seções a seguir apresentam as principais temáticas do grupo a partir de ações relacionadas a três grandes eixos das experiências dos professores: (1) registrar e compartilhar - as aulas; (2) recursos e formas de ensinar - os repertórios e (3) multiplicidade de saberes e vivências - a docência.

6.1 REGISTRAR E COMPARTILHAR: AS AULAS

A escola é o espaço de construção do professor. É neste espaço que os professores desenvolvem suas identidades como tais e que prosseguem formando e formando-se. “Com seu jeito de ser, cada professor se mistura ao seu ser profissional na escola, que é esculpido no encontro com o lugar” (Gaulke, 2017, p. 202). Neste cenário, as experiências são cruciais para sua formação. Assim, lugar e experiência tornam-se um binômio que adquire papel central na vida profissional do professor. “O lugar é construído pelas experiências; ao mesmo tempo, as experiências com este lugar fazem parte da constituição do professor” (Gaulke, 2017, p. 202).

Muito da formação inicial se dá ao observar a prática docente no contexto da sala de aula. O estágio supervisionado é retratado como “espaço/tempo curricular reservado à aprendizagem da docência” (Pires, 2023). Ao observar um profissional experiente atuando, o licenciando é colocado em contato com o cotidiano do professor. É possível ver não só como ele ensina, mas como se comunica, que tipos de repertório e materiais utiliza, como lida com problemas e desafios da gestão de classe bem como a forma com que os conteúdos e atividades são organizados. Da reflexão sobre as práticas de outros professores, bem como de suas próprias, o licenciando vai então construindo uma identidade profissional.

Infelizmente, para grande parte dos professores, a partir do momento da conclusão da graduação encerra-se o contato com o trabalho de outros professores, bem como a possibilidade de observar suas práticas. O professor passa, então, à sua própria sala de aula, onde é responsável por organizar o ensino e lidar, por

vezes de forma solitária, com os desafios de ensinar música, selecionar recursos pedagógicos, lidar com a gestão de sala e outras questões.

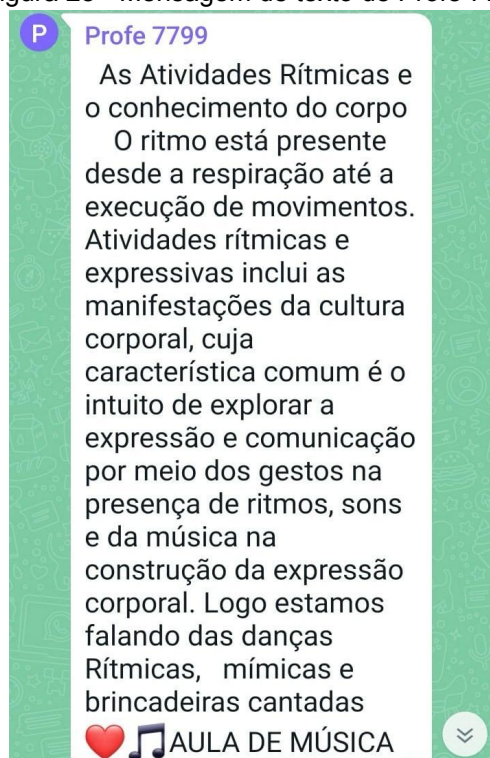
Dentro da escola, o lugar de atuação principal do professor é muito mais um espaço temporal do que um espaço físico. Independentemente da sala onde ensine, é a aula o seu momento de interação com os alunos, e onde dedica a maior parte do seu tempo. A aula começa muito antes do encontro com os alunos. Ela tem início no planejamento, na seleção dos materiais didáticos, do repertório, na escolha das metodologias a serem utilizadas em busca dos melhores resultados na aprendizagem. No momento de sua execução, ela acontece de modo único a partir do que caracteriza determinada turma, e ganha sentidos e rumos que muitas vezes foram imprevisíveis no planejamento. O espaço da aula segue além de seu tempo, e permanece no que ela deixa: as impressões de cada aluno sobre o que aconteceu, as experiências vivenciadas e o significado atribuído - o aprendizado - tanto para o professor quanto para os alunos.

Mas a experiência da aula pode transcender o espaço escolar e alcançar ainda outras pessoas. Este é o caso dos registros e compartilhamentos feitos pelos professores e postados no Musicalização Brasil. Com frequência os professores compartilham com os colegas trechos de aulas e atividades que realizaram com seus alunos na forma de vídeos ou fotos. Nesse contexto, observar o trabalho de outros professores de música, assim como nos estágios que faziam parte da formação inicial, continua sendo uma prática bastante enriquecedora. Profe 2560 descreve da seguinte forma: “Acho que a palavra é inspiração. Sou inspirada/motivada ao ver o trabalho dos outros. Me dá várias outras ideias e enriquece meu trabalho”. Este é um dos benefícios de participação no grupo Musicalização Brasil apontado pelos professores. Ao assistir uma aula ou a execução de uma atividade específica registrada e compartilhada por alguém do grupo, os professores podem observar situações de ensino e aprendizagem de música em um contexto muito parecido com o seu, na educação básica. Estes registros despertam em quem assiste uma série de comparações, avaliações, um exercício de reflexão crítica que contribui para o seu desenvolvimento profissional.

É possível observar como os professores compartilham um pouco de seu cotidiano na sala de aula na sequência de imagens a seguir (Figuras 28 a 32). O trecho inicia com uma mensagem escrita sobre a importância de atividades rítmicas,

conteúdo que é desenvolvido no trecho da aula postada. Em seguida vem o vídeo postado por Profe 7799 que mostra os alunos realizando uma atividade utilizando malhas e desenvolvendo uma coreografia de acordo com as orientações do professor.

Figura 28 - Mensagem de texto de Profe 7799



Fonte: Musicalização Brasil (29 set. 2021).

Antes de apresentar o material, é importante destacar que o Profe 7799 é alguém muito participativo no Musicalização Brasil. Com frequência ele compartilha vídeos de atividades que faz com os alunos, geralmente acompanhados por comentários que introduzem o tema trabalhado ou que reafirmam a importância de determinado conteúdo. Sua participação, principalmente ao compartilhar suas aulas, é reconhecida por outros membros do grupo, como por exemplo por Profe 8399, administradora do grupo, que destaca o papel motivador que as aulas postadas têm em suas práticas: “quando eu vejo lá alguma coisa que o Profe 7799 faz ou alguma outra pessoa, que eu acho legal, eu fico motivada para também fazer na minha turma para fazer com os meus também”.

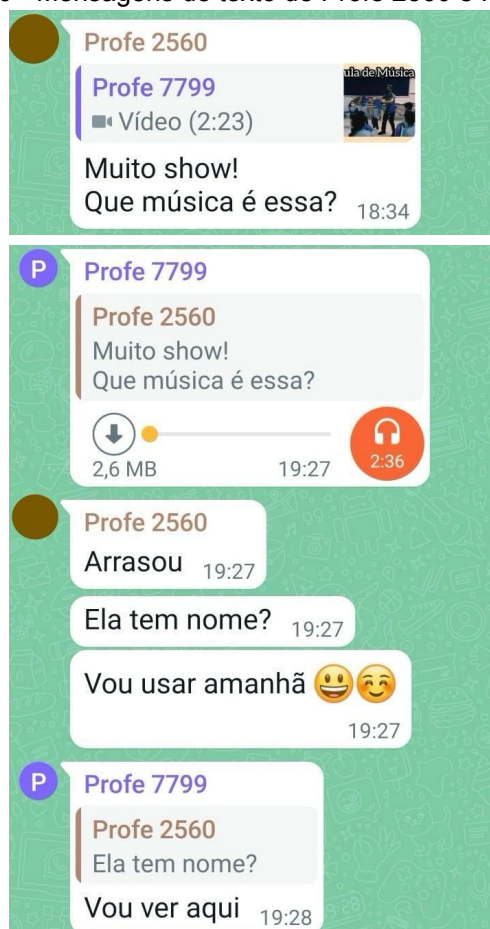
Figura 29 - Vídeo de Profe 7799



Fonte: Musicalização Brasil (29 set. 2021).

No vídeo, com duração de dois minutos, é possível ver os alunos concentrados e acompanhando os movimentos do professor durante a música. Ao final, o professor comemora com eles a boa execução da atividade. Percebe-se no rosto das crianças um sorriso de alegria. No vídeo é possível observar os alunos organizados em círculo, e concentrados na atividade. A coreografia proposta pelo professor relaciona o tipo de movimento às duas seções da música e a velocidade do movimento acontece de acordo com o andamento da música.

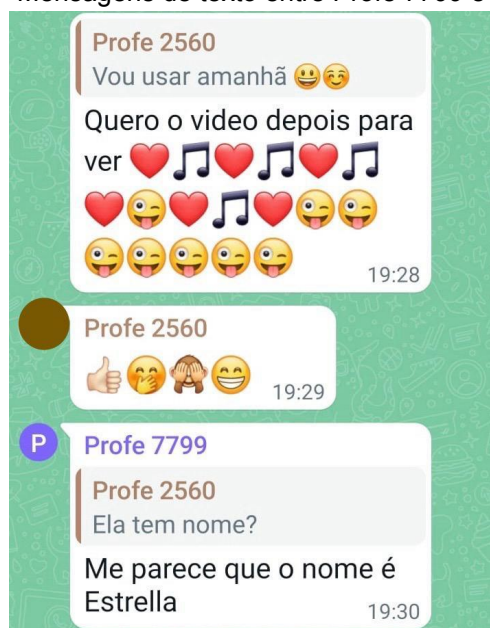
Figura 30 - Mensagens de texto de Profe 2560 e Profe 7799



Fonte: Musicalização Brasil (29 set. 2021).

A Profe 2560 demonstra interesse pela atividade e pela música, que já vai utilizar no dia seguinte. Na sequência, o Profe 7799 pede que ela também poste um vídeo com a atividade sendo realizada. Ela responde com uma sequência de emojis que dão a entender que ela enviaria o vídeo, mas que se sentia envergonhada (emoji com a mão na boca e macaquinho com as mãos tampando os olhos). O que, no contexto do grupo, não aconteceu.

Figura 31 - Mensagens de texto entre Profe 7799 e Profe 2560.

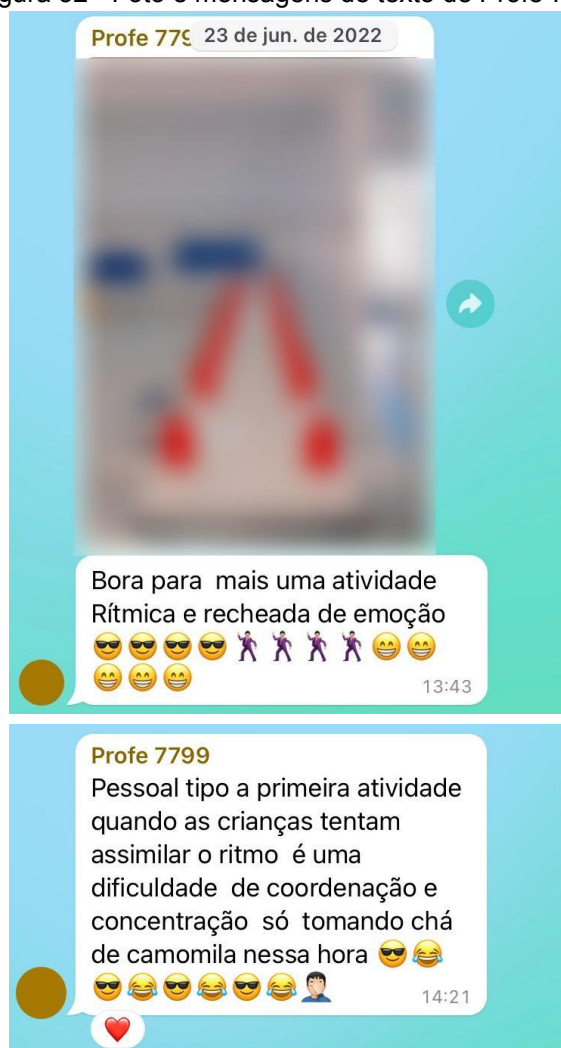


Fonte: Musicalização Brasil (29 set. 2021).

Registrar e compartilhar as aulas através de vídeos ou fotos traz a público a docência dos professores. Ao que parece, pela reação de Profe 2560, nem todos se mostram à vontade com esta exposição. Observar o trabalho do outro envolve, em maior ou menor intensidade, uma avaliação do que é apresentado. E nem todos os professores se sentem confortáveis com isso. O Profe 7799, por sua vez, vê a iniciativa de compartilhar suas aulas como algo positivo e que vai além dos benefícios para os professores do grupo, contribuindo num espectro ainda maior. “Amo meu trabalho e compartilho minhas atividades para colaborar com a rede de Educação, se minhas atividades estão sendo um benefício para o Musicalização [Brasil], isso me deixa feliz, sim” (Profe 7799).

Ao compartilhar suas experiências com os alunos (Figura 32), Profe 7799 expõe também os desafios do seu trabalho.

Figura 32 - Foto e mensagens de texto de Profe 7799



Fonte: Musicalização Brasil (23 jun. 2022).

O comentário de Profe 7799 sobre a atividade tem como referência a experiência. Ao realizar as atividades propostas, ele reconhece que é um desafio lidar com as dificuldades dos alunos quanto à coordenação e concentração. Explicações como estas são de grande valor no contexto do grupo, pois mostram a docência na perspectiva não só do que deu certo, do que pode ser realizado com tranquilidade, mas também dos seus desafios. O conhecimento profissional compartilhado, que é resultado da experiência dos professores, traz consigo a singularidade do que foi experimentado. Seu valor está em constituir mais do que um manual de instruções, ser mais do que um guia sobre como fazer tal atividade ou como trabalhar determinado conteúdo. Ao narrarem suas experiências, os professores trazem os contextos, as reações dos alunos, os pontos positivos e negativos e seus sentimentos em relação ao que realizaram. Nisso está o diferencial

do registrar e compartilhar no grupo: a validação da prática que decorre da experiência.

Para quem acompanha os registros de aulas postados, a importância das atividades compartilhadas está também na novidade. Os registros das experiências de uns tornam-se motivação para novas experiências de outros. Estar em contato com novas ideias é um dos benefícios de pertencer a esta comunidade, como é possível ver na fala de Profe 1707:

Eu acho importante os professores postarem trechos de aulas porque acaba sendo uma novidade, acaba sendo uma atividade que deu certo pra ele e acaba sendo uma ideia nova. Uma ideia nova para as nossas aulas. Então é legal quando eles postam porque abre a mente, abre a cabeça da gente, dá uma nova visão (Profe 1707).

A Profe 1707 destaca um processo importante realizado pelos professores entre o momento do contato com os registros feitos pelos colegas e a utilização das atividades ou das músicas em seus próprios contextos: a adaptação para a sua realidade. Isso faz dos professores “peritos adaptativos” (Marcelo, 2009, p. 13) que precisam constantemente adaptar sua prática a partir das necessidades dos alunos e da escola. Para isso, é necessário conhecer sua realidade, compará-la com o contexto apresentado e então determinar as formas de (re)fazer o que foi pelo outro. Há neste exercício um processo de reflexão, de avaliação, que contribui para o desenvolvimento profissional do professor. “Os professores devem possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo, que sirvam de suporte ao conjunto de decisões que são chamados a tomar no dia-a-dia, no interior da sala de aula e no contexto da organização escolar” (Nóvoa, 2002, p. 37).

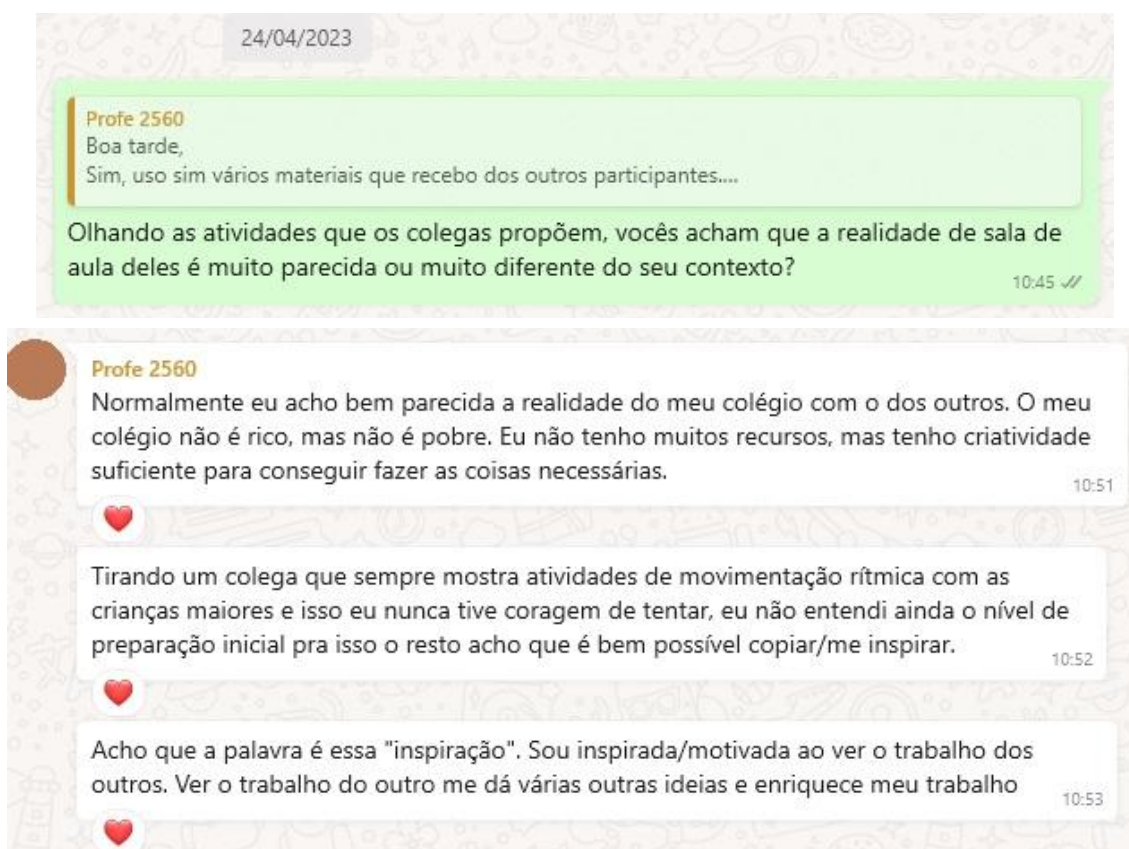
Ao terem contato com o registro da prática de alguém no grupo, os professores têm a oportunidade de observarem diferentes elementos que envolvem a aula: o espaço físico, a forma como os alunos estão posicionados no espaço, a forma como se comportam, a postura do professor, a relação do conteúdo ou do repertório utilizado com a atividade desenvolvida, entre outros. Profe 1707 compartilha quais os aspectos que costuma observar:

Quando no vídeo aparecem os alunos, dá para ver algumas coisas. O que eu observo é a combinação da música com o movimento. E é legal porque a gente tem oportunidade de conhecer a música também. Então a música e o movimento, ou o tipo de atividade que é feito. E também dá para observar

se os alunos estão próprios para aquela atividade. Ou você pode pensar: será que para os meus alunos, para a idade dos meus alunos, aquela música é aquela atividade apropriada? Então, sempre que eu vejo um vídeo com alunos, eu penso nos alunos que eu tenho e nos alunos que estão fazendo atividade. E imagino se os meus alunos são capazes de também fazer aquela atividade da forma como ela está. Ou de até entender e compreender a música para poder fazer atividade baseada na música (Profe 1707).

As percepções de Profe 1707 a respeito das aulas compartilhadas são muito similares às ideias da Profe 2560. No grupo focal, quando conversamos sobre utilizar materiais e sugestões de outros participantes do Musicalização Brasil, a professora usou a palavra “inspiração” para descrever seu sentimento em relação aos exemplos de aulas e atividades realizadas que são divulgados por outros colegas. Ela também demonstrou preocupação com a possibilidade de realização das atividades em seu contexto, com seus alunos:

Figura 33 - Interação no grupo focal e resposta da Profe 2560



Fonte: Grupo focal (24 abr. 2023).

Ao observar os vídeos, tanto Profe 2560 quanto Profe 1707 demonstram realizar um exercício de comparação do que estão vendo com as suas realidades. A

postura de Profe 2560 e de Profe 1707 em relação ao que lhes é apresentado no grupo se alinha ao pensamento de Bellochio (2016) sobre o novo e seu impacto na prática pedagógica. Para ela, talvez “o novo possa ser fabricado pela retomada do já aprendido, do que habita dentro de nós, dos conhecimentos internalizados” (Bellochio, 2016, p. 20).

Na Figura 33, Profe 2560 confronta a situação de seu colégio com a dos vídeos, e demonstra também considerar os materiais disponíveis para a realização das atividades. O mesmo foi mencionado por Profe 1707 que o faz também através de um exercício de comparação do que é apresentado com a sua realidade.

Esta ação de comparar outras realidades com a sua e de abstrair elementos que possam se adequar ao seu contexto é caracterizada por Marcelo (2009) como a perícia do professor:

O conhecimento do perito é muito mais do que uma lista de factos desconexos acerca de determinada disciplina. Pelo contrário, o seu conhecimento está interrelacionado e organizado em torno de ideias importantes acerca das suas disciplinas. Esta organização de conhecimentos ajuda os peritos a saber quando, porquê e como utilizar o vasto conhecimento que possuem numa situação concreta (Marcelo, 2009, p. 14).

Ao imaginar se seus alunos “são capazes de também fazer aquela atividade da forma como ela está”, Profe 1707 se apoia em uma série de percepções que foram construídas ao longo de seus anos de docência - perícia - a respeito do desenvolvimento cognitivo, motor e musical dos alunos, mas também de sua realidade escolar. Profe 2560 também mostra a preocupação em relação ao desenvolvimento dos alunos quando menciona atividades que um colega faz com crianças maiores e relata: “nunca tive coragem de tentar, eu não entendi ainda o nível de preparação inicial para isso”. Ele continua dizendo: “Eu tento adaptar as atividades para a minha realidade e imaginar quais seriam as atividades preparatórias para chegar ao mesmo resultado.”

Neste processo de acessar o que é compartilhado, comparar com sua realidade, e ver se é possível adaptar ao seu cenário, os professores utilizam sua experiência como docente de música em determinada conjuntura (faixa etária, características da escola, materiais disponíveis, nível de desenvolvimento musical dos alunos) como uma espécie de filtro, que seleciona o que pode ser importante

para ser utilizado futuramente. Para Profe 1707, este processo acontece da seguinte forma:

Eu gosto de assistir os vídeos. E os vídeos que me interessam, que eu acho que vão ser importantes para a minha faixa etária, para as minhas turmas, eu vou salvando numa pasta. É a pasta de aulas. Então todos os vídeos importantes que eu gostei eu vou colocando ali. E dentro desses vídeos também eu já observo se o ambiente escolar que eu tenho, o ambiente que eu tenho pra poder fazer com os meus alunos é apropriado. Então alguns vídeos eu sei que não dá, ou eu não tenho material, ou eu posso até adaptar o material, ou não é possível por causa do meu espaço, do meu ambiente escolar. Mas todos os vídeos que eu gosto, que eu acho interessante, que são novidade, eu salvo numa pasta e futuramente quando eu vou preparar aula eu volto nessa pasta de aulas e vou procurando o vídeo de acordo com a minha necessidade. E, na maioria das vezes, eu uso esse vídeo adaptando, incrementando ou facilitando para que a minha turma possa usar também (Profe 1707).

A partir dos critérios de observação desses vídeos, a professora realiza uma seleção do que é relevante, do que pode servir de inspiração para sua própria prática em outros momentos. A professora costuma salvar os vídeos interessantes e que são novidade para ela para acessar conforme a necessidade. Assim, as atividades realizadas - como no exemplo da Figura 29, na sala de aula de Profe 7799 para seus alunos de determinada turma, em uma certa cidade, em um determinado contexto, e que foi registrada por ele e compartilhada no grupo - transpõem seu contexto de realização e passam a constituir recursos para outros professores, em outros contextos. No caso de Profe 1707, elas seguem para uma “Pasta de Aulas”, uma espécie de catálogo de atividades e músicas que podem ser utilizadas quando for necessário. Elas serão adaptadas a outros contextos, para outros alunos, a partir de outras formas de ensinar, que são únicas e próprias de cada professor e de cada turma.

Como uma comunidade de prática, os registros e compartilhamentos das aulas no momento em que se tornam públicos no Musicalização Brasil, tornam-se um repertório compartilhado. Algo que, embora adquira significados diferentes para cada membro a partir de suas experiências, passa a ser um elemento em comum para os participantes. No grupo, os professores demonstram se apropriar deste repertório compartilhado adaptando-o para o seu contexto de atuação, utilizando outros materiais de apoio, propondo atividades para outras faixas etárias. Eles mobilizam seus conhecimentos (das realidades musicais e de desenvolvimento de seus alunos, das questões pedagógicas e do conteúdo) para realizarem essa adaptação.

Seriam estes novos repertórios elementos que contribuem para o DP do professor? Penso que sim à medida em que eles despertam nos professores dois elementos fundamentais: a reflexão e a prática. Refletir envolve avaliar o potencial daquele repertório em relação aos objetivos que se pretende alcançar com ele, pensar nas formas como ele pode ser trabalhado (considerando a realidade do contexto). E da reflexão deriva-se a prática, levando esse novo repertório para a sala de aula, onde ele ganha a cara daquele professor e daqueles alunos. Um mesmo repertório mas inúmeras possibilidades musicais e de ensino, a partir do que é único de cada contexto e das experiências de cada professor (Diário de Campo, 04 de outubro de 2021).

6.2 RECURSOS E FORMAS DE ENSINAR: OS REPERTÓRIOS

A palavra repertório tem soado constante e persistente em minha mente desde o início do processo de análise de dados. Durante elaboração de categorias, nas diversas tentativas de reorganização do material, a palavra repertório foi ganhando outros significados, se expandindo para abarcar uma gama maior de aspectos importantes e pertinentes aos professores.

Parece que quase toda a estrutura do grupo é construída em cima dessa questão de repertório eficiente. Os professores que compartilham vídeos das crianças fazendo atividades, outros que compartilham músicas interessantes que encontraram no Youtube, aqueles que pedem a gravação ou playback de alguma música, aqueles que divulgam seus próprios materiais e trabalho nas redes sociais (Diário de Campo, 01 de outubro de 2021).

Antes de definir repertório no contexto de minha pesquisa, chamo a atenção para o fato de que a palavra pertence às bases teóricas desta investigação a partir de sua utilização por áreas e autores distintos. Fazemos uso do termo repertório dentro da área da música para nos referirmos a um conjunto de músicas agrupadas por elemento comum, que pode ser um período, uma estética, um autor ou um instrumento, por exemplo. Na perspectiva das comunidades de prática, o repertório inclui a rotina, palavras, formas de se fazer, histórias, símbolos, gestos, ações e concepção partilhadas pela comunidade (Wenger, 1998, p. 83). Este repertório sofre constante transformação de significados à medida que novas interações acontecem na comunidade. Ele também é alvo da negociação de significados e é compartilhado de forma dinâmica e interativa. Na perspectiva do desenvolvimento profissional, Nóvoa (2022, p.10) argumenta que “a ideia de repertório está associada a um

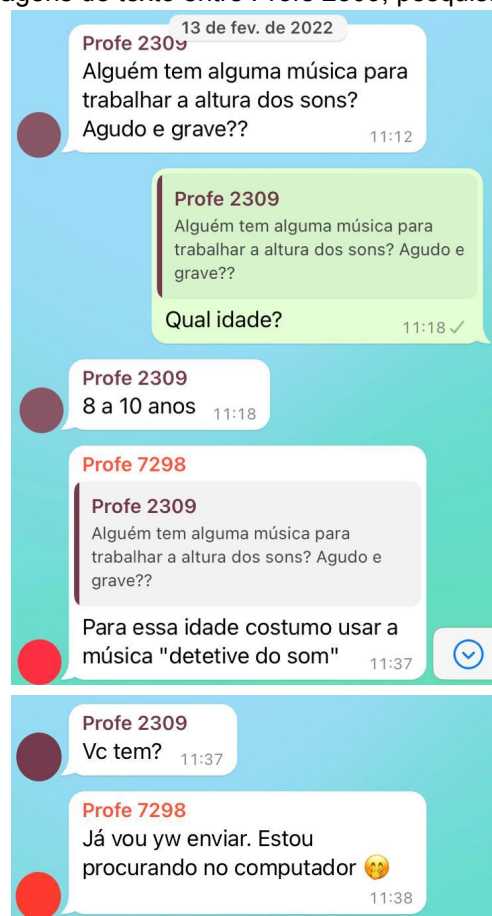
imaginário ou coleção de imagens, algumas já existentes, outras ainda por construir” que embasam o conhecimento profissional docente.

Na síntese das concepções da área da música, das comunidades de prática e da formação do professor, utilizo o termo repertório, destacando sua característica plural (objetos, memórias, experiências, ideias, recursos, materiais, músicas etc.) que torna-se peculiar por algo em comum (objetivo, característica, finalidade) e assume formas individuais de prática (utilização, compartilhamento, importância), a partir das experiências e do contexto de cada pessoa. No âmbito do grupo Musicalização Brasil, divido os repertórios em dois grupos, a partir de sua natureza: (1) repertório na forma material - composto por elementos de reificação: mídias, *links*, documentos de diversos formatos que são compartilhados entre os membros no grupo. E (2) repertório de conhecimentos profissionais, construídos com base na participação: histórias, pontos de vista, explicações sobre como fazer algo, entre outras experiências narradas.

Esta divisão: repertório na forma material e repertório de conhecimentos profissionais, não é feita pelos participantes, mas decorrente da análise. No contexto das interações do grupo, interações dessas duas naturezas são postadas simultaneamente e se complementam, se articulam, reforçando minha premissa inicial de que esta participação em comunidade proporciona experiências de formação que contribuem para o desenvolvimento profissional do professor de música da educação básica. Por se tratarem de dados de naturezas distintas tanto quanto à sua origem (dos próprios professores ou de outras fontes autorais) quanto ao seu formato (mensagens de texto ou materiais anexados), nas figuras que apresento os prints de telas dos dados, eles aparecem separados em balões de conteúdo diferentes, mas que precisam ser pensados de forma integrada, principalmente a partir do contexto da conversa.

A seleção de imagens a seguir (Figura 34 a 36) ilustra a forma como os professores do Musicalização Brasil articulam elementos da participação e da reificação para construírem repertórios que se relacionam com suas necessidades na docência na educação básica. A sequência, que começa com um pedido de material, contém arquivos de áudio, orientações metodológicas sobre como ensinar determinado conteúdo e sugestões de recursos necessários para colocá-lo em prática com os alunos.

Figura 34 - Mensagens de texto entre Profe 2309, pesquisadora e Profe 7298



Fonte: Musicalização Brasil (13 fev. 2022).

A pergunta, na sequência, foi feita por mim: Qual idade? Como esclarecido na metodologia, uma vez que anteriormente à pesquisa eu já participava do grupo como professora, comentando, procurando contribuir com os colegas e pedindo ajuda também, durante o período de coleta de dados continuei com minha participação de forma bastante similar, porém com menor frequência.

Quando li o pedido do colega no grupo “música para trabalhar a altura dos sons” lembrei algumas cenas de aulas que já tinha dado abordando este tema. As imagens que vieram à minha mente eram dos momentos de aula, com as músicas sendo utilizadas como ponto de partida para atividades realizadas pelos alunos. Fiquei em dúvida sobre qual música/atividade seria melhor para indicar. As imagens das aulas que vieram à minha mente eram com grupos de crianças de diferentes idades, e também diferentes níveis de desenvolvimento musical. A pergunta que fiz: “Qual idade?” veio rápido, a partir desse exercício mental de lembrar as experiências, compará-las e tentar avaliar qual seria mais adequada no contexto do meu colega (Diário de Campo, 15 de fevereiro de 2022).

A resposta da faixa etária veio no mesmo minuto, sendo referente ao 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental. Grande parte dos professores do grupo trabalham música nos anos iniciais do ensino fundamental, incluindo a faixa etária do pedido de Profe 2309. Por alguma razão, que não me recordo, não pude continuar a responder no mesmo momento. Mas aproximadamente 20 minutos depois, outro colega fez a sugestão de uma música. A sequência (Figura 35) mostra este e outros arquivos de áudio que são compartilhados pelo colega, seguidos de sugestões sobre qual seria a faixa etária adequada a cada uma delas.

Os arquivos de áudio compartilhados por Profe 7298 estavam em seu computador. Eles constituem parte do repertório de canções que este professor utiliza com seus alunos. Estas músicas, embora tenham sido enviadas por ele em formato mp3, podem ser encontradas na plataforma *Youtube*, em formato de vídeo, de forma gratuita. No comentário na sequência o professor indica a música “Avião” para outra faixa etária, por ser uma música com linguagem mais infantil.

Figura 35 - Arquivos de áudio e mensagem de texto postados por Profe 7298

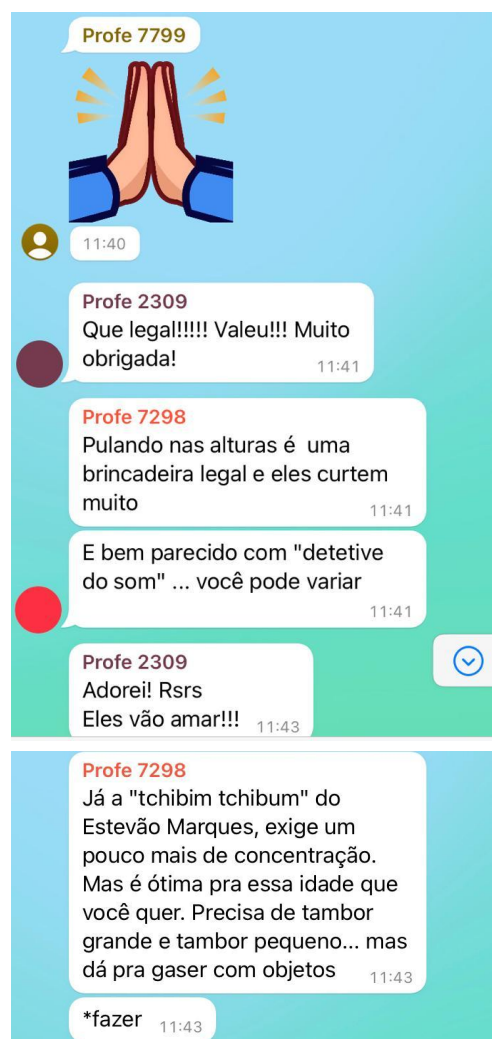


Fonte: Musicalização Brasil (13 fev. 2022).

Assim como a minha pergunta que, como relatado no Diário de Campo, partiu de experiências anteriores como professora, os compartilhamentos de Profe

7298 foram escolhidos a partir de uma seleção de repertório musical que está relacionada à sua experiência como professor de música. Quando selecionou as músicas para compartilhar, Profe 7298 parece ter usado critérios tais como: objetivo da música/atividade, conteúdo trabalhado e faixa etária. O comentário “costumo usar com crianças menores” ao final, enfatiza sua experiência com este repertório em conjunto com sua experiência docente ensinando crianças de idades diferentes.

Figura 36 - Mensagens de Profe 7799, Profe 2309 e Profe 7298



Fonte: Musicalização Brasil (13 fev. 2022).

A participação de Profe 7298 foi apreciada pelos colegas. A figurinha de duas mãos se encontrando representa o agradecimento pelo que foi compartilhado. Ela foi postada por Profe 7799, que até então não tinha participação ativa na conversa. É possível perceber aqui como o grupo entende a participação no

contexto online: algo que pertence a todos, do qual não é necessário comentar/participar ativamente para fazer parte.

Profe 7298 segue comentando suas experiências com o repertório compartilhado. O professor também destaca os materiais que utilizou para realizar atividades com determinada música. E sugere adaptações no caso dos colegas não terem os tambores à disposição. A origem dos comentários a respeito das atividades realizadas são os alunos: suas impressões sobre a aula, as atividades e as habilidades que devem ser desenvolvidas.

Quando as canções vêm com alguma recomendação ou com um feedback de como foram boas para determinado fim, parece que elas ganham um selo de qualidade: testado e aprovado por outro professor de música. O que corrobora para a existência, embora não definida ou esclarecida entre o grupo, de certas características para este repertório. Estas, não são discutidas no grupo, mas parecem fazer parte de um entendimento compartilhado do que seria apropriado para utilizar com os alunos. Um tipo de consenso que não é debatido pelos membros (Diário de Campo, 01 de outubro de 2021).

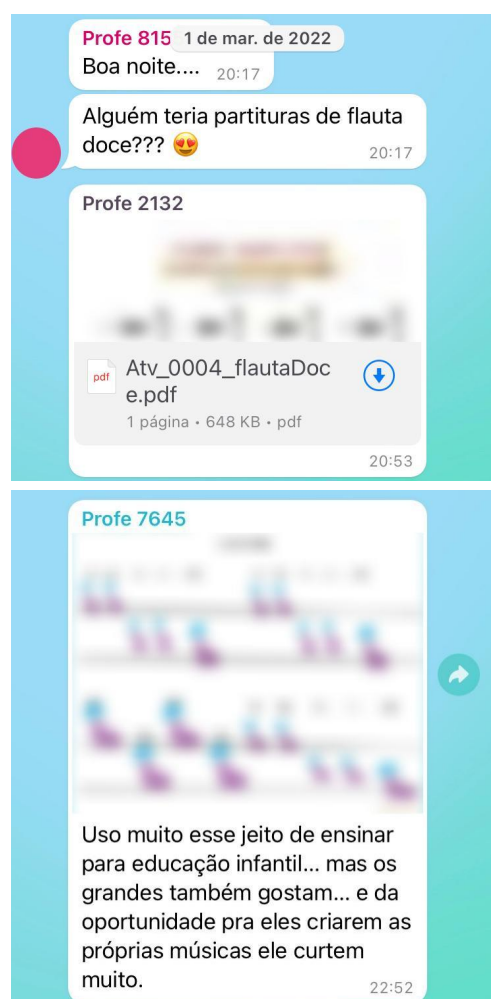
O foco nos alunos, é perceptível nos comentários de Profe 7298 mostrados na Figura 36, mas aparece também em outras interações no grupo. Esta preocupação com o discente é uma das características do desenvolvimento profissional considerado de alta qualidade (Bautista; Yau; Wong, 2016). Ações que contribuem para a formação do professor reconhecem o aluno como o foco do trabalho do professor, e procuram propor estratégias para que os discentes tenham um melhor desempenho na escola.

É bastante recorrente no grupo os professores compartilharem as opiniões dos alunos sobre as aulas e os materiais utilizados. Esses comentários, que são resultado de uma experiência construída entre alunos e professor, parecem ser utilizados para conferir veracidade às falas dos professores no grupo, outras vezes, servem como referência para outros professores decidirem utilizar também em seus contextos. Ao longo das interações do Musicalização Brasil, eles aparecem na sequência de algo que foi postado, ou às vezes como um comentário a respeito de determinada situação ou material.

Talvez se credite a este repertório eficiente o sucesso das aulas e das apresentações. Uma música boa faz os alunos cantarem mais animados, mais afinados, faz uma apresentação ser mais bonita, deixa os pais mais satisfeitos e os gestores também. Uma boa atividade faz com que os alunos se concentrem, diminui a indisciplina na sala de aula, motiva a participação...deixa o professor satisfeito e feliz (Diário de Campo, 01 de outubro de 2021).

É possível ver outro exemplo de como um pedido de material dá origem a uma série de mensagens nas quais professores apresentam suas experiências no ensino de flauta doce e as relacionam a pessoas que trabalham com metodologias semelhantes na sequência de imagens a seguir. Assim como no exemplo anterior, o diálogo inicia com um pedido de partituras, um repertório na forma material. As mídias compartilhadas vêm acompanhadas de relatos relacionados à experiência dos professores no ensino de flauta doce - um repertório de conhecimentos profissionais.

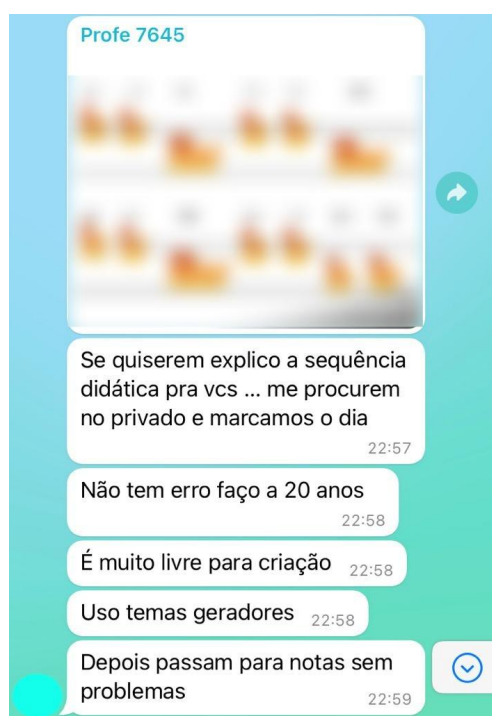
Figura 37 - Mensagens de texto de Profe 8155, Profe 2132 e Profe 7645



Fonte: Musicalização Brasil (1 mar. 2022).

Outra professora responde a mensagem compartilhando imagens de material autoral e explica como o utiliza, juntamente com informações sobre a faixa etária e a forma de trabalho. A temática da conversa passa a ser sobre o que significa ensinar flauta doce na escola, e as escolhas que o professor deve fazer. O trecho é um exemplo de como as interações no grupo transcendem o compartilhamento de materiais, resultando em compartilhamento de experiências que por sua vez suscitam reflexões sobre a prática.

Figura 38 - Imagem e mensagens de texto de Profe 7645



Fonte: Musicalização Brasil (1 mar. 2022).

Profe 7645 exemplifica sua forma de ensinar flauta com duas imagens. O conteúdo delas apresenta uma partitura não convencional, um sistema de notação musical de pré-leitura cuja referência é o modelo de partitura convencional. As cinco linhas da pauta são reduzidas para duas linhas e um espaço entre elas, o suficiente para a grafia das alturas das três notas musicais utilizadas na canção. O ritmo é grafado através de imagens (desenhos de caráter infantil) cujo tamanho se refere à noção de tempo inteiro e subdividido (duas metades de tempo).

O “jeito de ensinar” ilustrado pela imagem compartilhada por Profe 7645 apresenta similaridades com a grafia convencional de escrita musical e a sequência

da fala justifica sua utilização dizendo que esta é uma forma com a qual as crianças conseguem compreender a música e ainda registrar suas próprias criações musicais. Refletindo sobre a criatividade e desenvolvimento musical através do ensino de flauta doce, Cuervo e Pedrini (2010) destacam a importância das diferentes formas de notação musical não como um “meio de chegar à escrita convencional pentagramática, tampouco como um estágio evolutivo anterior ou posterior”, mas como parte do “processo de desenvolvimento musical” (Cuervo; Pedrini, 2010, p. 57).

Na perspectiva de Profe 7645, este processo consiste em uma transição para a escrita convencional, uma vez que os alunos “depois passam para notas sem problemas”. Mas é importante destacar que, juntamente com essa ideia, a professora reforça novamente o potencial de seu “jeito de ensinar” para explorar atividades de criação musical. Para isso, Profe 7645 utiliza “temas geradores”. O sentido utilizado pela professora se alinha ao de Makino (2020) que, investigando a música das crianças da educação infantil, atribui a expressão “tema gerador” ao método de letramento de Paulo Freire. Para a autora, tema gerador é aquele que “emerge do saber e da curiosidade do educando e que o faz desejar pesquisar e aprender” (Makino, 2020, p. 178).

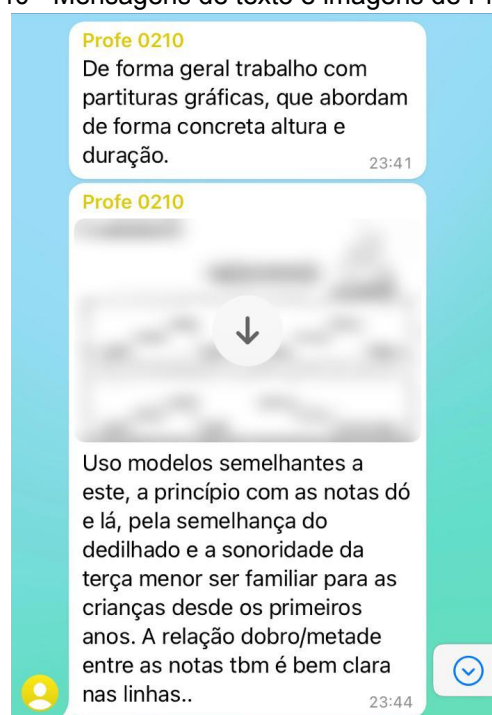
Poucos minutos depois das mensagens de Profe 7645, outros dois professores dão seguimento à temática de materiais para flauta doce compartilhando formas de trabalhar parecidas. Utilizando desenhos, como Profe 3502 ou “partituras gráficas” (Profe 0210), os esquemas se baseiam em notação de alturas e ritmos de forma bastante similar à notação tradicional reforçando a ideia de que o ensino do instrumento está relacionado à leitura musical.

Figura 39 - Mensagens de texto e imagens de Profe 3502



Fonte: Musicalização Brasil (1 mar. 2022).

Figura 40 - Mensagens de texto e imagens de Profe 0210

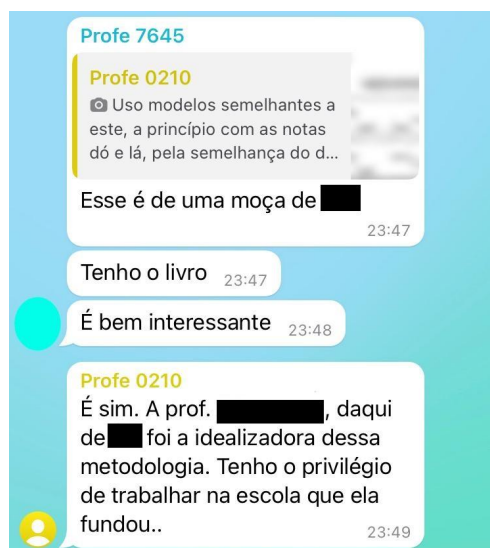


Fonte: Musicalização Brasil (1 mar. 2022).

Embora apresentem diferenças na forma de grafia, e trabalhem as primeiras notas de formas diferentes (por graus conjuntos ou intervalos de terça menor), Profe 7645, Profe 3502 e Profe 0210 sugerem uma forma de ensino muito parecida, tendo como base a leitura e escrita musical para o ensino de flauta doce. Na sequência

das interações, a Profe 7645 identifica a origem do material compartilhado por Profe 0210.

Figura 41 - Mensagens de texto de Profe 7645 e Profe 0210

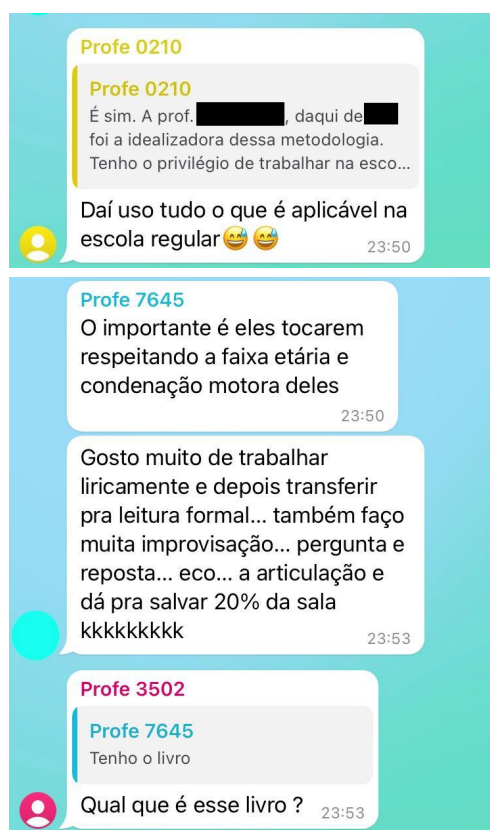


Fonte: Musicalização Brasil (1 mar. 2022).

Ao lecionar na escola fundada pela autora do método apresentado a Profe 0210, que se sente privilegiada por ter este vínculo, demonstra o que, na teoria das comunidades de prática, ocorre quando participantes trazem ao contexto do grupo as práticas de outros grupos, em uma “colaboração de fronteira” (Wenger; White; Smith, 2009, p. 6). O material e a forma de ensino de Profe 0210 tem origem em uma outra comunidade da qual ela também faz parte. Eles constituem “objetos de fronteira” (Wenger, 1998, p. 95) e transitam entre diferentes comunidades interconectando seus participantes e potencializando as construções de significado que constituem a aprendizagem.

A partir das questões apresentadas no grupo, a professora faz uma ligação entre o domínio de uma e outra comunidade, trazendo conhecimento de um contexto para o outro. Wenger (1998, p. 129) afirma que “estilos e discursos são aspectos do repertório de uma prática” que podem ser “importados e exportados através das fronteiras, e reinterpretados e adaptados no processo de adoção dentro de várias práticas”.

Figura 42 - Mensagens de texto de Profe 7645, Profe 0210 e Profe 3502



Fonte: Musicalização Brasil (1 mar. 2022).

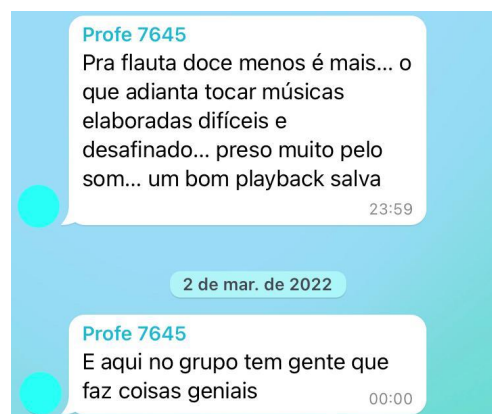
Continuando com a ideia de um ensino de flauta doce voltado às peculiaridades das crianças, Profe 7645 (Figura 42) enfatiza a importância do material e do trabalho respeitarem o nível de desenvolvimento (motor e musical) do aluno e sua faixa etária, que está relacionada ao desenvolvimento cognitivo.

Ao afirmar “gosto muito de trabalhar liricamente”, penso que a palavra que desejava usar seria ludicamente, o que pode ser até mesmo uma mudança efetuada pelo corretor automático de texto. E que remete a um ensino divertido e alegre, como uma brincadeira. Cuervo e Pedrini (2010, p. 50) mencionam a importância dos professores buscarem romper com certos paradigmas educativos, em busca de valorizar princípios envoltos em “ludicidade, autonomia, criatividade e sensibilidade”. Profe 7645 reconhece essa importância ao longo das mensagens que compartilhou sobre o ensino de flauta.

A professora cita outras atividades que explora ao ensinar flauta: “improvisação, pergunta e resposta, eco, articulação”. E conclui dizendo que estas atividades colaboram para que uma parte dos alunos consiga aprender flauta - “dá pra salvar 20% da sala”. Em outras ocasiões, ao tratar sobre o ensino de flauta em

grupo na sala de aula, alguns professores comentam a dificuldade de fazer os alunos tocarem e gostarem do instrumento. Este pode ser o motivo pelo qual a professora fez o comentário.

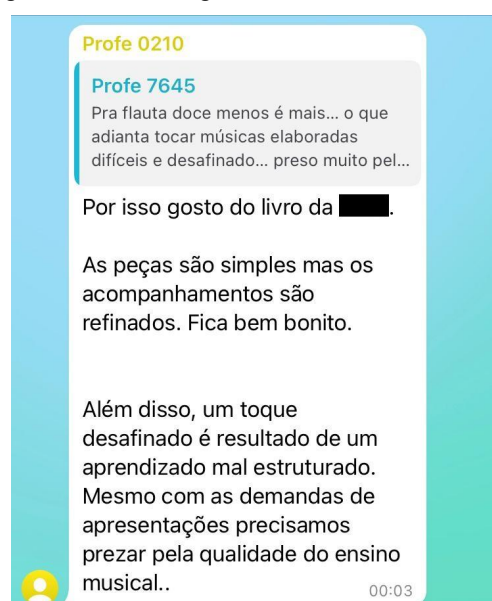
Figura 43 - Mensagens de texto de Profe 7645



Fonte: Musicalização Brasil (1-2 mar. 2022).

Ela conclui suas contribuições naquele momento trazendo a questão da performance aliada à técnica, ao dizer que preza “muito pelo som”. Tal questão também é abordada por Weiland e Valente (2007, p. 54). Para as autoras, independente do nível da performance, ela “deverá priorizar uma execução musical que busque a melhor qualidade artística possível, para que seja uma experiência musical significativa e relevante, não importando o nível de complexidade envolvida”.

Figura 44 - Mensagens de texto de Profe 0210



Fonte: Musicalização Brasil (2 mar. 2022).

Profe 0210 parece compartilhar do mesmo posicionamento, e acrescenta ao pensamento de Profe. 7645 a questão do “aprendizado mal estruturado” e da necessidade de “qualidade no ensino musical”, mesmo com uma agenda de apresentações a serem cumpridas. Buscar esta qualidade no ensino, através de práticas que envolvam criatividade, autonomia, ludicidade e domínio técnico parecem ser questões importantes para essas professoras.

O comentário final de Profe 0210 acrescenta a todas as demandas do professor que ensina na educação básica a questão da performance musical no contexto das apresentações, um papel que também cabe à música no contexto escolar. Para Cuervo e Pedrini (2010), aliar esses dois papéis pode ser uma experiência satisfatória, oportunidade de “proporcionar a construção de um processo de desenvolvimento musical rico em termos de experiências e reflexões, sem deixar de atender às expectativas da comunidade escolar” (Cuervo; Pedrini, 2010, p. 51).

Da mesma forma que as experiências e reflexões promovidas na aula auxiliam no desenvolvimento musical do aluno, elas pautam também o desenvolvimento profissional do professor. Nesse sentido, o repertório ocupa um papel de destaque. Ao pensar na importância do grupo para a construção e manutenção do repertório, gostaria de trazer algumas reflexões que foram registradas no Diário de Campo:

Por que recorremos ao grupo pra pedir uma música? No caso de canções específicas, pode ser por entender que outros professores, que assim como nós trabalham em um determinado contexto e com uma mesma faixa etária, já podem ter usado essa mesma música. Isso supõe a existência de um repertório comum de canções a serem utilizadas na escola, e que os professores vão colecionando ao longo de sua prática docente. No caso das indicações de canções para uma determinada ocasião ou objetivo, recorrem duas ideias: primeiro, de que há uma necessidade constante de expandir o repertório de músicas/atividades. Segundo, de que o repertório, apesar de ser muito compartilhado, é algo em constante formação. De que existem novidades, canções pouco conhecidas, atividades e práticas que outros conheçam e que podem passar a compor nosso repertório. O novo, ao que apontam os dados, parece ser importante tanto na motivação dos professores quanto dos alunos (Diário de Campo, 01 de outubro de 2021).

No Musicalização Brasil, como os exemplos desta seção procuraram mostrar, geralmente o repertório que os professores pedem ou oferecem é,

inicialmente, de natureza material, na forma de mídias, *links* e documentos. Muitas vezes estas contribuições são acrescidas de relatos pessoais ou comentários com base na experiência que, constituindo o repertório de conhecimentos pedagógicos, são de grande contribuição para o desenvolvimento profissional dos professores.

A construção de um repertório é inerente à formação do professor e deve acompanhar o professor na sua trajetória docente. Pires (2023, p. 19) destaca a importância de ações na formação inicial que se preocupem em as exercitar diversos saberes e explorar diferentes experiências na prática pois isto “alimenta o repertório de conhecimentos profissionais do futuro professor, fortalecendo sua profissionalidade em construção” (Pires, 2023, p. 19). Ao longo dos anos da docência, o professor segue ampliando seu repertório. Essa construção acontece com base nas necessidades, nas demandas dentro e fora da sala de aula, a partir dos desafios e das oportunidades que vão aparecendo no decorrer de sua vida profissional. “Falar de um conhecimento repertorial em vez de um conhecimento codificado é abandonar os esforços para definir a ‘cientificidade’ da pedagogia e partir à procura, com base na contingência, de um conhecimento profissional docente” (Nóvoa, 2022, p. 10).

A importância do repertório de materiais e o repertório de conhecimentos pedagógicos se evidencia não somente no planejamento pedagógico, mas principalmente na forma como o professor lida com os desafios da docência. Nos momentos em que ocorrem situações inesperadas, quando a aula toma um rumo diferente do planejado, quando o professor se vê em situações novas para as quais ele não foi preparado, esses repertórios parecem, mais do que nunca, ser determinantes para a ação. Neste sentido, Nóvoa e Vieira (2017, p. 37) comentam que “um professor atua sempre num quadro de incerteza, de imprevisibilidade (...) o imprevisto, a capacidade de resposta, necessita de muita preparação”. Para agir perante estes desafios, o professor precisa “reconhecer a necessidade de construir um repertório pedagógico que, na altura própria, permita uma resposta pedagógica adequada.” (Nóvoa; Vieira, 2017, p. 37).

Se a construção destes repertórios dá-se ao longo da vida do professor, o tempo de profissão torna-se um elemento importante a ser considerado, uma vez que ele promove experiências que fomentam o conhecimento profissional docente. Dessa forma, o foco das minhas análises dirigem-se para a docência, nos desafios

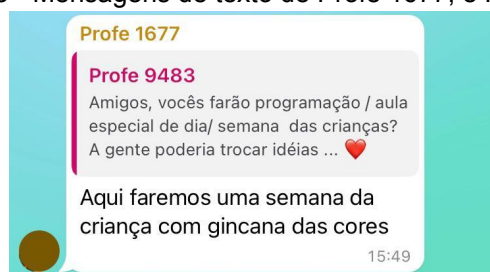
que lhe são inerentes e nas fases de vida profissional, elementos que se relacionam com a experiência e a formação.

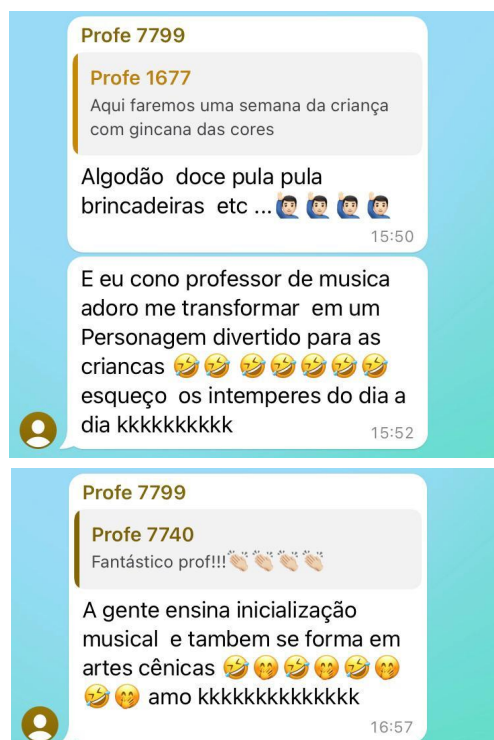
6.3 MULTIPLICIDADE DE SABERES E VIVÊNCIAS: A DOCÊNCIA

Se o processo de formação do professor de música se dá ao longo da vida e a partir de suas experiências, a docência é um processo contínuo de construir-se. Tempo e reflexão são elementos importantes nesta construção, pois possibilitam reviver diversas situações que, a partir da reflexão sobre o que aconteceu, permitem que o professor avalie sua prática e crie repertório que serão o embasamento para situações futuras. “Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são, também, momentos de formação e de investigação, que estimulam o desenvolvimento pessoal e a socialização profissional dos professores” (Nóvoa, 2002, p. 39).

Reviver situações ao contá-las para os colegas no grupo é uma prática comum no Musicalização Brasil. Às vezes estas narrativas vêm acompanhadas de fotos ou vídeos dos momentos. Elas também podem ser um incentivo para que outros professores compartilhem suas experiências dentro da temática apresentada. O exemplo a seguir partiu de um pedido de sugestões de atividades que poderiam ser realizadas na Semana da Criança, período que ocorre na segunda semana de outubro, em que algumas escolas promovem atividades e brincadeiras, incentivando momentos mais lúdicos e divertidos.

Figura 45 - Mensagens de texto de Profe 1677, e Profe 7799

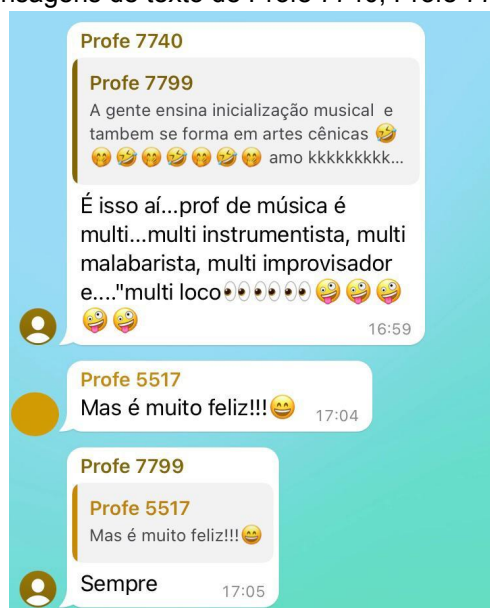




Fonte: Musicalização Brasil (26 set. 2021).

Na sequência das interações, Profe 7799 compartilha algumas fotos de sua participação em outras semanas da criança. Ele se recorda de momentos em que utilizou acessórios como perucas e chapéus ou se vestiu de forma diferente da habitual. As fotos originaram comentários sobre experiências parecidas e também sobre a intenção de outros colegas de fazer o mesmo. Em seguida, Profe 7799 sintetiza sua experiência com um comentário que suscita outras reflexões sobre ser professor de música:

Figura 46 - Mensagens de texto de Profe 7740, Profe 7799 e Profe 5517



Fonte: Musicalização Brasil (26 set. 2021).

Se a temática inicial eram as atividades para a semana/dia da criança, os comentários dos professores como apresentados na Figura 45 trazem pequenas reflexões sobre o professor de música e suas atribuições na escola. O Profe 7799 enfatiza o gosto que tem por se “transformar em um personagem divertido”, algo que, para ele, se relaciona com as artes cênicas. Seus comentários permitem uma interpretação de que isso é algo que ele gosta, mas que não faz parte de sua formação como professor de música.

A ideia do professor de música ser “multi” se complementa em Profe 5517: “mas é muito feliz!”. Frase que é endossada por outros professores na sequência tanto por comentários quanto por figurinhas. O que me faz pensar que esta não seria uma concepção única de Profe 7799 ou Profe 7740, mas um sentimento compartilhado também por outros professores.

Ser feliz com a profissão, neste contexto, pode ser compreendido como sentir-se realizado sendo professor de música. Em uma pesquisa com professores da educação básica da rede pública do Rio de Janeiro, Oliveira (2018, p. 91) constatou que a motivação para lecionar não está atrelada somente à questão financeira. Ele destaca a importância “de o docente dar sentido ao que faz por questões éticas, entendendo que o professor tem um papel social importante”.

Para Profe 7740, “ser multi” é uma característica dos professores de música. Nessa multiplicidade, o professor inclui diferentes tipos de saberes, relacionados à

música: “multi instrumentista” e “multi improvisador”, mas também relacionados a outros saberes (“multi malabarista”) e formas de ser (“muito loco”). Esta multiplicidade também é observada por Del-Ben e colaboradores (2019):

O trabalho desenvolvido pelos(as) professores(as) de música nas escolas é intenso (...): eles(as) trabalham com várias turmas e com turmas numerosas e ocupam diversos tempos e espaços escolares, desenvolvendo atividades curriculares e extracurriculares, atuando em projetos colaborativos, festividades e eventos e participando de reuniões pedagógicas (Del-Ben *et al.*, 2019, p. 165).

O Profe 7740 complementa o pensamento adicionando outras atividades/características do professor de música na educação básica. Os comentários são feitos em tom de humor (no contexto online os emojis nos sugerem isso), mas destacam uma faceta do professor de música que também é apontada pela literatura. Trabalhos com foco no professor de música que atua na educação básica (Del-Ben *et al.*, 2019; Macedo, 2015; Sobreira; Fetzner, 2024) reforçam a diversidade como uma característica do trabalho neste contexto.

Nos diferentes “multi” utilizados por Profe 7740 misturam-se questões relativas à formação e à atuação, mostrando que no dia a dia do professor, conhecimento pedagógico e conhecimento musical caminham juntos, se complementam e se integram (Bellochio, 2016). Essa multiplicidade de que fala Profe 7740 aparece em outros contextos nas pesquisas sobre o professor de música. Para Macedo (2015), ela é um impasse da formação que precisa se preocupar em formar profissionais para uma “multiplicidade” de “espaços de atuação” que requerem diversos “tipos de formação possíveis para assumir estes espaços” (Macedo, 2015, p. 128).

No âmbito dos saberes musicais, multi instrumentista a princípio designa a pessoa que é capaz de tocar vários instrumentos. Contudo, o termo pode expandir-se, como apresenta Silva (2018, p. 26), considerando também o “indivíduo que, além de tocar vários instrumentos, é capaz de realizar diferentes tarefas a partir da música, ou seja, a habilidade de reger, compor e construir arranjos musicais para dar maior significado à sua prática”.

Reconhecer como multi-instrumentista alguém com muitas habilidades musicais parece estar de acordo com o que apresenta Profe 7740 e o contexto das mensagens. A partir dessa perspectiva, é possível pensar o professor que atua na

educação básica como alguém que ensina música, o que inclui uma ampla gama de atividades e competências, como: compor, arranjar, tocar, interpretar, pesquisar, entreter, atrair a atenção e desenvolver a empatia. Para Silva (2018), o professor multi-instrumentista atua de forma a desenvolver também em seus alunos múltiplas habilidades musicais, buscando integrá-las. Este professor vive um “ciclo de aprendizagem e ensino”, onde as dificuldades suscitam novos conhecimentos que são colocados em prática e ensinados ao aluno, que “se depara com uma nova dificuldade, dessa forma ele recomeça todo o processo” (Silva, 2018, p. 55).

Mesmo com um domínio bem definido para a comunidade de prática, que é o de ensinar música na educação básica, os dados arquivais do grupo Musicalização Brasil apresentam uma grande variedade de temáticas relacionadas ao ensino de música. Aulas de canto coral, ensino de flauta doce e outros instrumentos na sala de aula, ensinar no contexto de turno integral, dificuldades com disciplina e gestão de sala de aula, criar plano de aulas e fazer outros planejamentos pedagógicos, desafios relacionados com o que a direção e comunidade escolar esperam do ensino de música, são alguns dos temas discutidos pelos professores ao longo dos doze meses de coleta de dados.

A variedade de temas abordados no grupo mostra que, embora os contextos de atuação sejam de certa forma parecidos, por se tratar de uma mesma rede de ensino, o trabalho dos professores não se restringe aos conteúdos musicais ensinados de forma similar mas articula-se à dinâmica da escola em seus diversos momentos.

Os tempos e os espaços do ensino de música na escola são trazidos como dispositivos mediadores do desenvolvimento humano e da sociedade como um todo, superando a simplicidade factual da obrigatoriedade legal do conteúdo música na escola como algo linear (Bellochio, 2016, p. 13).

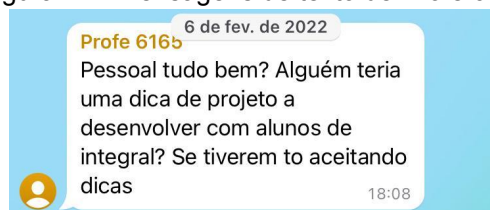
Se a música se expande para diversos tempos e espaços na escola, a atuação do professor acompanha esse movimento mesmo que sua formação não tenha contemplado todas essas multiplicidades. Daí a importância do grupo como um espaço onde os professores se sintam confortáveis em compartilhar suas experiências com a música na educação básica. Ao falar sobre o que acontece na escola, pedir conselhos e debater sobre possíveis soluções para os desafios apresentados no cotidiano, este espaço permite aos professores compartilharem

experiências e refletirem sobre elas. Espaços como este me parecem oportunidades de formação contínua na perspectiva de que nos fala Nóvoa (2002):

Parece assim justificar-se uma formação contínua alicerçada na experiência profissional. Mas não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, falar de formação contínua de professores é falar da criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico (Nóvoa, 2002, p. 57-58).

Este “quadro conceptual de produção de saberes” (Nóvoa, 2002, p. 57) parece mobilizar diferentes tipos de conhecimento dos professores com o objetivo de (re)pensar a prática pedagógica nos espaços e tempos de ensinar música na educação básica. Esse exercício de pensar a prática com base nas experiências parece transpor dualidades tais como teoria e prática, conhecimento científico e conhecimento empírico, questões pedagógicas e questões musicais, em um esforço de reunir tudo que possa ser útil, eficiente e aplicável aos contextos de atuação dos professores.

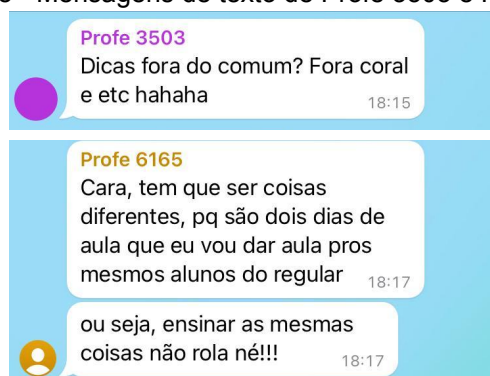
Figura 47 - Mensagens de texto de Profe 6165



Fonte: Musicalização Brasil (6 fev. 2022).

A interação no grupo, que inicia na Figura 46, exemplifica este exercício de pensar a prática na produção de saberes, dos professores no Musicalização Brasil. O contexto são as aulas do contraturno ou período integral. Algumas escolas da rede oferecem esta modalidade, onde os alunos permanecem na escola nos períodos da manhã e da tarde. Em um desses períodos eles frequentam as aulas do ensino regular na educação infantil ou nos primeiros anos do ensino fundamental, e no outro período tem atividades extra-curriculares na escola, em turmas que podem ser multisseriadas.

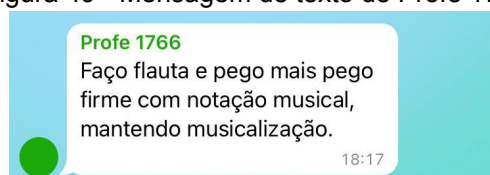
Figura 48 - Mensagens de texto de Profe 3503 e Profe 6165



Fonte: Musicalização Brasil (6 fev. 2022).

O diálogo entre os professores parece não diferenciar questões relacionadas ao conteúdo e questões relacionadas ao tipo de prática musical a ser utilizada. O pedido de sugestões de projetos, feito por Profe 6165 - “coisas diferentes” - dá abertura para os outros membros sugerirem uma diversidade de atividades, práticas musicais e temáticas a serem exploradas.

Figura 49 - Mensagem de texto de Profe 1766



Fonte: Musicalização Brasil (6 fev. 2022).

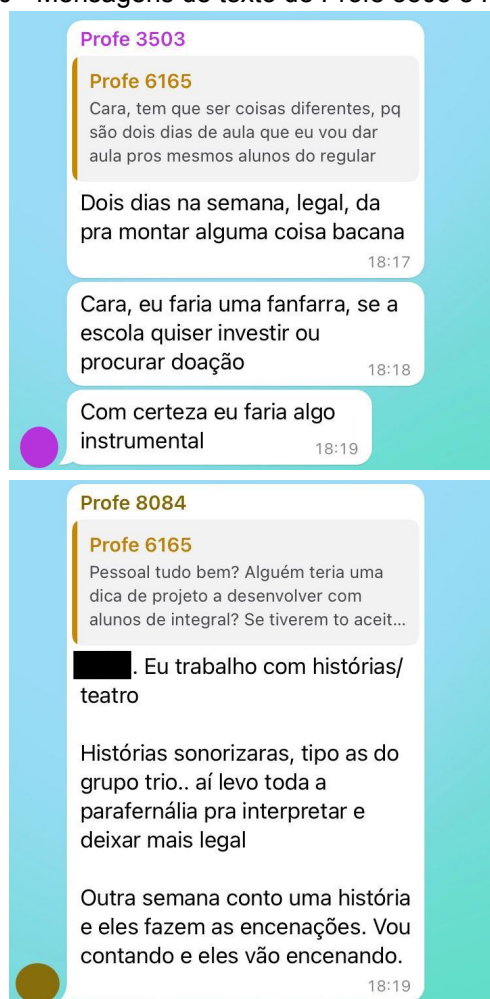
O comentário de Profe 1766, embora aparentemente seja um relato bem sucinto de sua experiência ensinando no contexto do ensino integral, traz consigo uma série de concepções sobre o ensino de música. Qual a relação da notação musical com o ensino de flauta? Para aprender este instrumento é necessário dominar o conhecimento de notação musical? O que consiste a musicalização? Em que consiste o ensino de notação musical e qual a sua relação com a musicalização?

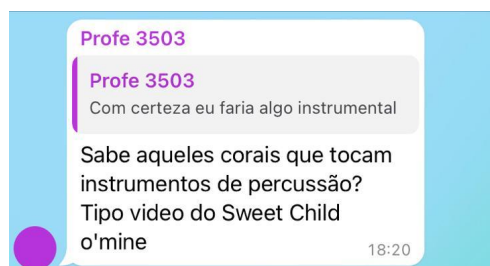
Essas questões, embora fundamentem as escolhas dos professores e suas práticas, não parecem ser preocupação do grupo, visto que não aparecem em nenhum momento das interações que tive acesso. O foco permanece no como ensinar música, e essa postura pragmática em relação ao ensino faz com que os professores tenham dificuldades em definir o que é ensinar música e o que ensinar de/sobre música. “Se não é possível definir um conjunto de saberes a ser

desenvolvido pelos alunos (...) a música, como disciplina curricular, acaba sendo desvalorizada e isolada dentro da própria escola” (Del Ben; Hentschke, 2002, p. 54). Além disso, ao não problematizar suas crenças sobre ensinar música, os professores tornam mais difícil a percepção de suas “inconsistências e contradições subjacentes à sua prática pedagógico-musical” (Del Ben; Hentschke, 2002, p. 55) algo necessário para seu desenvolvimento profissional.

Retomando à sequência dos dados, são apresentadas outras sugestões de trabalho com os alunos no contexto de aulas de música como atividade extracurricular. A variedade de práticas que poderiam ser desenvolvidas com os alunos se misturam às sugestões de repertório, indicações de grupos musicais e materiais encontrados na internet que podem ser utilizados como referência. As diferentes possibilidades me remetem à fala de Profe 7744, apresentada na Figura 45, e reforçam a ideia de que professor de música é “multi”.

Figura 50 - Mensagens de texto de Profe 3503 e Profe 8084

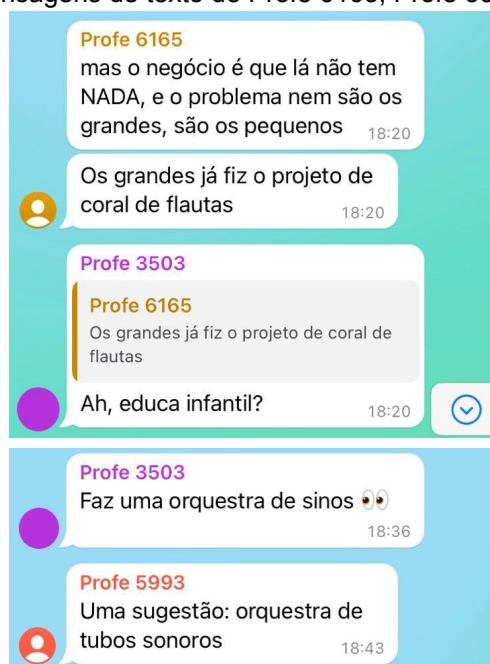




Fonte: Musicalização Brasil (6 fev. 2022).

As sugestões são interrompidas por outra mensagem de Profe 6165, que no início tinha pedido sugestão de projetos. Sua fala destaca duas questões relacionadas ao seu contexto de atuação: (1) a falta de materiais para desempenhar o trabalho e (2) a faixa etária que ele precisa desenvolver atividades. Embora não tenha mencionado anteriormente, sugere que ele entende que as sugestões anteriormente apresentadas pelos colegas dependem de instrumentos e outros materiais que ele não dispõe ou também que as atividades não seriam oportunas para crianças pequenas.

Figura 51 - Mensagens de texto de Profe 6165, Profe 3503 e Profe 5993

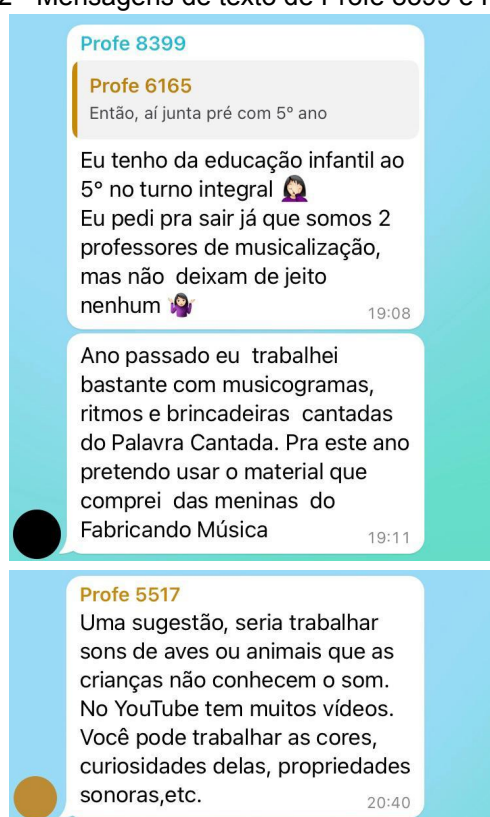


Fonte: Musicalização Brasil (6 fev. 2022).

A falta de materiais para utilizar nas aulas de música é uma dificuldade apontada por outros professores de música na educação básica (Sobreira; Fetzner, 2024). Mas não parece ser um empecilho para os membros do grupo, visto que continuam sugerindo a utilização de diferentes tipos de instrumentos:

As sugestões feitas pelos participantes do Musicalização Brasil até este momento da conversa, com exceção de Profe 8084, não deixam claro se são baseadas nas experiências dos professores ou se constituem ideias que eles teriam para trabalhar neste contexto, sem contudo já terem realizado. Elas se centram nos recursos necessários para que o projeto aconteça (fanfarra, sinos, tubos sonoros) e não no como ensinar. Essa ênfase nos recursos, seja no formato material ou digital, é muito presente no Musicalização Brasil. E permanece na sequência das sugestões apresentadas por outros professores:

Figura 52 - Mensagens de texto de Profe 8399 e Profe 5517

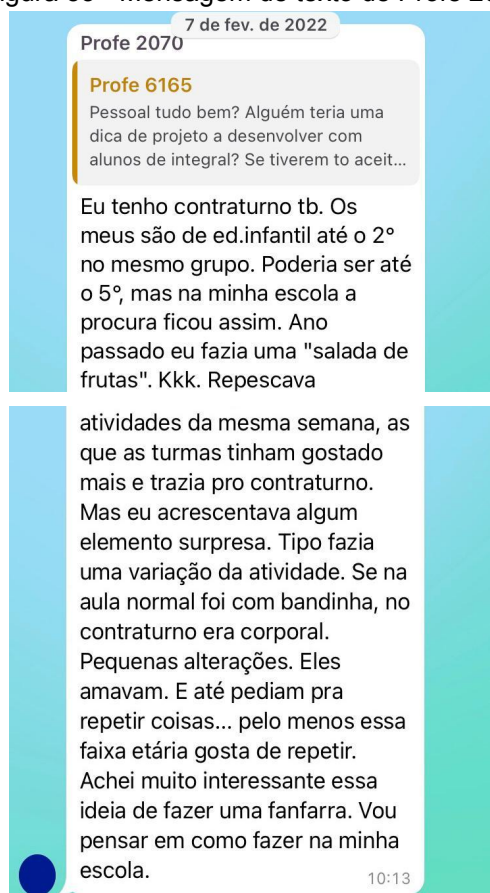


Fonte: Musicalização Brasil (6 fev. 2022).

Os comentários seguem mais no sentido de o que fazer nas aulas do que no como fazer ou o que se ensina com esta prática. As sugestões indicam repertórios, como as brincadeiras cantadas do grupo Palavra Cantada e materiais com planos de aula preparados por outros professores, como “das meninas do Fabricando Música” (Profe 8399). A fala de Profe 5517 sugere alguns conteúdos relacionados aos sons de aves e animais, e que não estão todos relacionados à música (cores, curiosidades).

Nas diferentes sugestões dos professores percebo uma ausência de propostas que apresentem com clareza os aspectos musicais desenvolvidos nas atividades. Os exemplos sugeridos continuam enfatizando práticas de performance musical (fanfarra, sinos, tubos sonoros, histórias sonorizadas) e os repertórios a serem utilizados. Esta ênfase pode ser percebida também no último comentário, de Profe 2070:

Figura 53 - Mensagem de texto de Profe 2070



Fonte: Musicalização Brasil (6 fev. 2022).

O sentido de fazer uma “salada de frutas” reutilizando as atividades feitas em sala de aula no ensino regular demonstra que Profe 2070 não utiliza um projeto como sugerido por outros colegas, no sentido de uma prática musical mais direcionada para algum tema ou instrumento. Ela destaca que fazia repetição das atividades com algumas variações (de recursos ou metodologia). Novamente estabelecendo o foco na performance e nos repertórios a serem utilizados.

Outro aspecto observado no comentário de Profe 2070 é que este conhecimento compartilhado entre os professores, que é derivado de suas

experiências, de suas práticas na docência, não é suficiente para que o que é sugerido seja realizado. As sugestões são sucintas, apenas uma ideia inicial que precisa ser pensada e desenvolvida para ser colocada em prática, como aponta o trecho final da fala de Profe 2070, na Figura 53: “Achei muito interessante essa ideia de fazer uma fanfarra. Vou pensar em como fazer uma na minha escola”. As sugestões funcionam como ponto de partida, a partir delas, o professor precisa então mobilizar uma série de outros conhecimentos, de distintas naturezas no percurso entre uma ideia e sua prática na sala de aula.

Ainda sobre o trecho apresentado, penso ser importante mencionar a ausência de certas questões durante as discussões. Foram várias as sugestões dos professores para desenvolver um projeto para as aulas de música para o integral, mas elas parecem contemplar apenas algumas das possibilidades musicais, principalmente com foco na performance. Outras possibilidades musicais, como por exemplo atividades voltadas à criação musical, atividades envolvendo música e tecnologia ou temáticas como músicas de diferentes culturas não foram mencionadas pelos professores. Essas ausências permanecem em outras situações, onde os professores sugerem diversas práticas mas parecem não notar a falta de outras. Se os compartilhamentos são resultado da experiência docente, estariam essas temáticas, e tantas outras, também excluídas das atividades desses professores?

O fato é que as solicitações feitas, bem como suas respostas acabam por fortalecer determinados aspectos da docência em música. Por serem, sobretudo, comentários com base na experiência, as interações dos professores no grupo acabam fortalecendo as práticas já estabelecidas e mantendo outras tantas no esquecimento. Penso que estas presenças e ausências refletem um panorama muito encontrado no ensino de música em diversos contextos, principalmente a partir das influências da formação e das concepções que carregamos sobre o que é música e o que devemos ensinar de música.

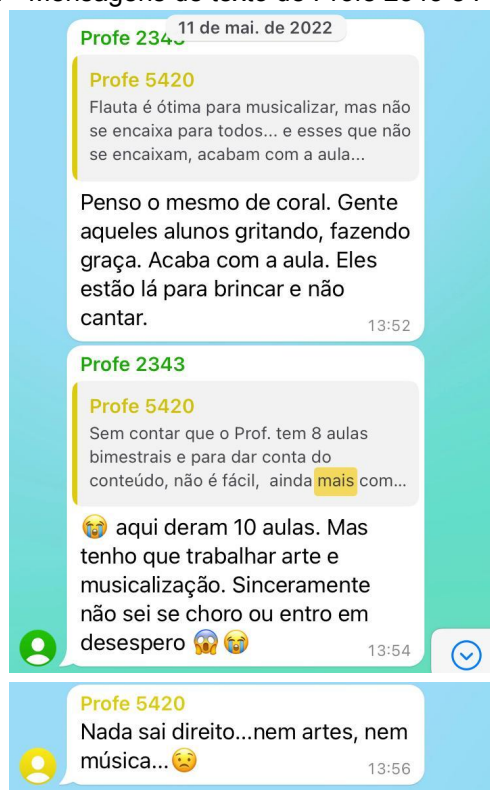
Essas ausências reforçam a necessidade de que os professores de música, não só do Musicalização Brasil, mas de outros contextos, exercitem constantemente a reflexão sobre suas crenças e suas práticas.

A transformação da prática pedagógico-musical em escolas de ensino fundamental só poderá acontecer através das ações concretas e cotidianas de seus participantes. Essa transformação, necessariamente, envolve os professores, com suas próprias concepções e ações, seus quadros de referência, suas crenças e experiências pessoais e até mesmo suas inconsistências, contradições ou verdades inquestionáveis (Del Ben; Hentschke, 2002, p. 55).

Para que essa transformação da prática dos professores aconteça, é necessário a compreensão das experiências a partir de uma reflexividade crítica. Para Gaulke (2019, p. 145), “as experiências constituídas pelo professor na sua atuação somam-se às suas bagagens anteriores e levam o professor a organizar e reorganizar seus saberes experienciais, gerando novos saberes e consolidando outros”.

Ensinar música na educação básica é “mais que ensinar conteúdos específicos da área, pois implica o envolvimento do professor com várias facetas do ‘trabalho educacional’” (Del Ben *et al.*, 2016, p. 562). Lidar com estas diferentes perspectivas do trabalho do professor na educação básica é um desafio apresentado em vários momentos nas interações do grupo Musicalização Brasil.

Figura 54 - Mensagens de texto de Profe 2343 e Profe 5420



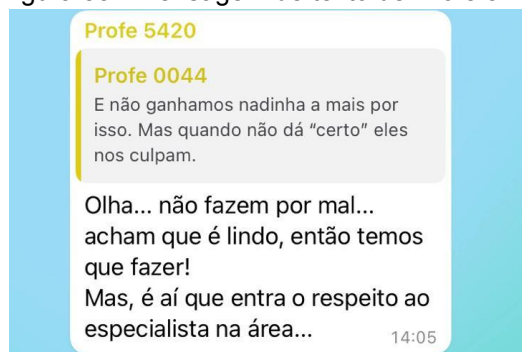
Fonte: Musicalização Brasil (11 maio 2022).

O trecho anterior (Figura 54) constitui um exemplo de como os membros apresentam suas preocupações sobre a docência, seus desafios e o descontentamento diante de algumas questões. Em clima de desabafo, os professores comentam sobre suas dificuldades e recebem apoio dos colegas, sugestões e também posicionamentos contrários.

O início da discussão apresenta as dificuldades referentes à gestão da sala durante as aulas de flauta doce. Os alunos desinteressados, segundo Profe 2343, “acabam com a aula”. Anteriormente, em tom de desabafo, Profe 5420 mencionava a dificuldade de dar conta dos conteúdos de música e artes com apenas 8 aulas bimestrais. A indisciplina, relacionada à falta de interesse, também é mencionada por Profe 2343, mas no contexto das aulas de coral, juntamente com sua insatisfação por ter que dar conta de duas linguagens distintas (música e artes - visuais) durante as aulas. Os dois desafios apontados pelos professores neste trecho: lidar com a indisciplina e com o ensino polivalente são problematizados por outras pesquisas e parecem fazer parte do cotidiano de professores da educação básica em diferentes locais.

A polivalência é um tema que se repete nos materiais arquivais de Musicalização Brasil. Para muitos professores, constitui mais um dos desafios que caracterizam a multiplicidade de saberes necessários à atuação do professor de música na educação básica. Esse tema é retomado na tese mais adiante na seção 7.3.1. Por ora, retornando ao diálogo analisado, a sequência da conversa retoma a temática das aulas de coral.

Figura 55 - Mensagem de texto de Profe 5420

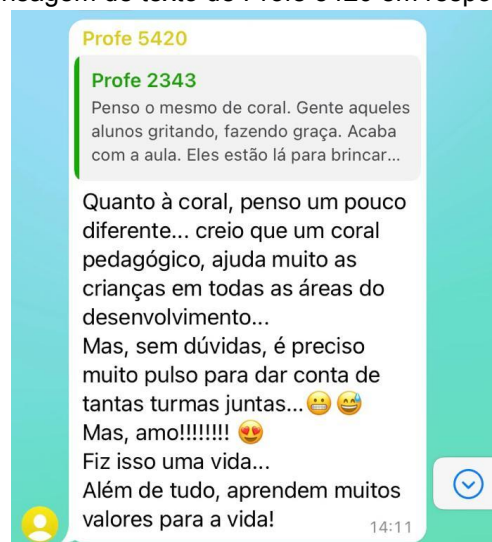


Fonte: Musicalização Brasil (11 maio 2022).

Contudo, Profe 5420 parece discordar quanto à importância desta prática. A resposta pode ser melhor compreendida tendo em vista o funcionamento destas

aulas de coral, às quais ele chama de “coral pedagógico”. A sequência do diálogo permite entender melhor a forma como essas aulas acontecem. Mas penso que o contato com outras interações sobre o assunto no grupo, bem como a experiência de trabalho neste contexto, me permitem colaborar com esta descrição.

Figura 56 - Mensagem de texto de Profe 5420 em resposta à Profe 2343



Fonte: Musicalização Brasil (11 maio 2022).

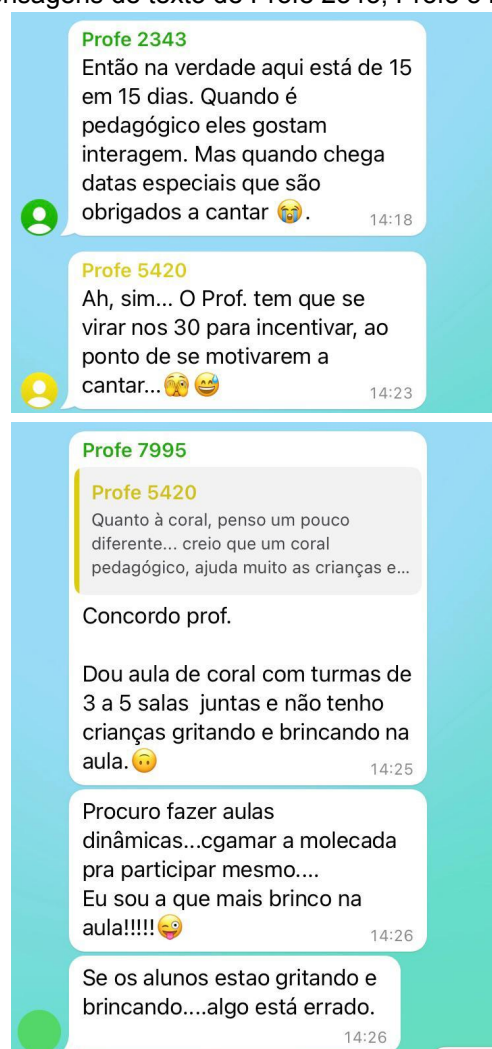
Na maioria das escolas nas quais atuam os professores do grupo, as aulas de coral acontecem periodicamente, dentro do período letivo para alunos de educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental. Em algumas escolas essas aulas constituem uma segunda aula de música, em um momento além da aula com cada turma em sua sala. Em outros casos, estas aulas se intercalam com as aulas de musicalização, acontecendo em periodicidades diferentes: a cada 15 dias, mensalmente ou nas vésperas de apresentações. Na maioria dos casos estas aulas acontecem em um espaço maior do que a sala de aula, como no auditório da escola, e com a participação de mais de uma turma por vez. É por este motivo que Profe 5420 comenta “é preciso muito pulso para dar conta de tantas turmas juntas”.

Assim como Profe 5420, que acredita que “o coral pedagógico ajuda muito as crianças em todas as áreas do desenvolvimento”, trazendo o aprendizado de “muitos valores para a vida”, Calvente (2013) destaca as várias possibilidades “transcendentes do canto, articulando o fazer musical propriamente dito à potencialização do autoconhecimento e da descoberta de novas possibilidades no âmbito pessoal” (Calvente, 2013, p. 71). A visão compartilhada por Profe 5420 e por

Calvente (2013) parece trazer consigo a crença de que a aula de música, em suas distintas formas de ensinar e de fazer música, podem contribuir para a formação do aluno para além da aprendizagem musical.

Bellochio (2016) também apresenta esta necessidade, não só na formação do aluno, mas também na formação do professor por meio da tríade: “desenvolvimento humano, ética e produção de conhecimentos”. Dessa forma, compreendendo que “os modos da música ser e estar presente na escola [... deve se articular] com projetos maiores de desenvolvimento do ser humano” (Bellochio, 2016, p. 15).

Figura 57 - Mensagens de texto de Profe 2343, Profe 5420 e Profe 7995



Fonte: Musicalização Brasil (11 maio 2022).

A sequência das mensagens apresenta o desafio da desmotivação dos alunos que resulta em dificuldades relacionadas ao comportamento. Na perspectiva

de Profe 7995, as brincadeiras fora de hora e a gritaria sinalizam que “algo está errado”. Ela não vê seus alunos com as mesmas atitudes, e o motivo são as aulas dinâmicas. “Eu sou a que mais brinco na aula” traz ao contexto a questão da afetividade que torna a aula atrativa para os alunos. Sua preocupação em “chamar a molecada pra participar mesmo” (Profe 7995) reforça a importância de compreender o aluno, seus gostos e motivações.

No mesmo sentido, Calvente (2013, p. 71) também compartilha desse pensamento, lembrando que “a atividade pedagógica precisa fomentar momentos de festejo, de expressão da alegria”. Por meio da afetividade é possível criar uma conexão importante entre alunos e professores, e como consequência, “uma relação de confiança que pode garantir, mais que qualquer coisa, a abertura dos alunos àquele processo de aprendizado - o desejo de aprender, juntamente com a crença de que ele é capaz disso” (Calvente, 2013, p. 71).

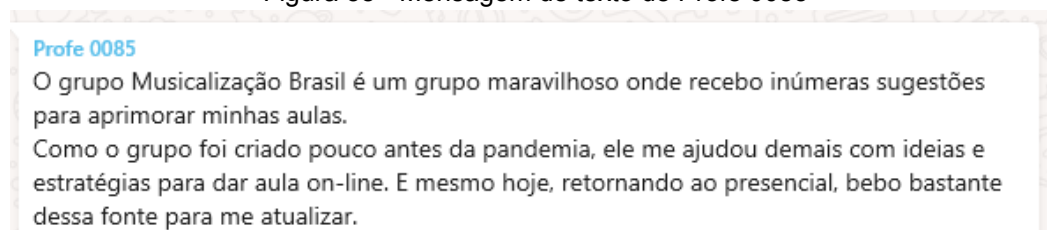
Ser professor de música traz consigo uma série de desafios: questões referentes ao domínio da tecnologia, gestão de sala de aula, relacionamento com a direção escolar, compreensão da legislação e documentos oficiais. Algumas dessas temáticas foram apresentadas neste capítulo com a intenção de exemplificar as experiências que, ao serem compartilhadas no Musicalização Brasil, constituem possibilidades formativas para seus membros. Refletir sobre as práticas é um processo que, a partir dos dados analisados, parece ser muito particular a cada professor. Nos dados arquivais das interações do grupo foi difícil perceber comentários que expressassem reflexão sobre as motivações para determinadas escolhas ou a realização de certas práticas. As interações são de natureza pragmática, com o foco na prática da docência. Isso não significa ausência de reflexão. Mas pode indicar que talvez os professores não vejam o grupo como um espaço para refletir sobre o ensino de música

Não sendo possível mensurar como os professores refletem sobre suas experiências, compreendo que a reflexão, que decorre da prática, perpassa as interações e se mantém presente através, por exemplo, do (re)contar das experiências vividas, na seleção do que compartilhar e do que utilizar do grupo nas aulas.

Das experiências significativas e que deixam de ser pessoais quando são compartilhadas entre os professores, ensinar música diante das restrições

ocasionadas pela pandemia de covid-19 foi uma das mais marcantes para os professores do Musicalização Brasil. Profe 8399, uma das fundadoras do grupo, comenta que a formação da comunidade “foi bem no ano que estourou a pandemia. Então, eu acho que o grupo foi extremamente importante, principalmente naquele período”.

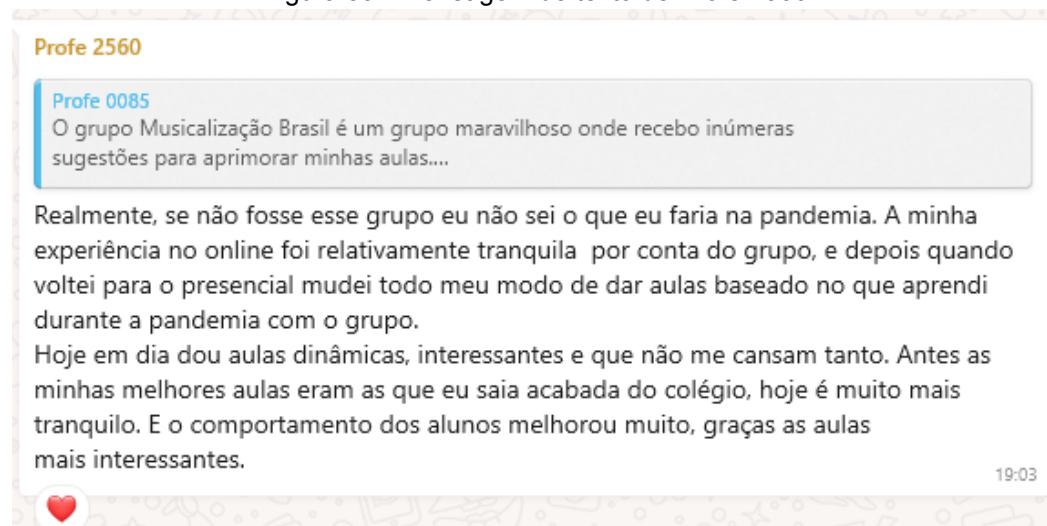
Figura 58 - Mensagem de texto de Profe 0085



Fonte: Grupo focal (19 mar. 2023).

Ao falar sobre a utilidade do grupo, Profe 0085 e Profe 2560, dois participantes do grupo focal, também destacaram a importância do Musicalização Brasil neste período.

Figura 59 - Mensagem de texto de Profe 2560



Fonte: Grupo focal (19 mar. 2023).

Profe 8399, Profe 0085 e Profe 2560 se referem aos desafios do “ensino remoto emergencial” (Barros, 2020) que, em um passado recente, tornou-se a realidade dos professores de várias escolas no Brasil e no mundo. Tendo que ensinar música online, tanto na forma síncrona como assíncrona, o período que contempla o início do grupo, no ano de 2020 até o início da coleta de dados da pesquisa, na segunda metade de 2021 foi marcado no Musicalização Brasil por uma

intensa troca de ideias, repertórios e relatos de vivências do ensino de música neste formato. As “ideias e estratégias para dar aula online” (Profe 0085) reforçaram a importância desta comunidade como uma rede de desenvolvimento profissional que ajudou professores a se adaptarem às necessidades específicas deste momento, como menciona a Profe 2560.

Estas redes colaborativas (Barros, 2020) de professores, sobretudo no contexto online passaram a ser mais utilizadas por professores durante a pandemia (Marcelo; Marcelo-Martinez, 2023). O sentimento de Profe 0085 e Profe 2560 sobre como as experiências de interação com outros colegas professores impactaram suas práticas também é apontada por Marcelo e Marcelo-Martinez (2023). Ao pesquisarem o desenvolvimento profissional do professor no contexto de redes sociais, os autores destacam que, para os professores, estes espaços são utilizados para “ampliar seu repertório metodológico, incorporando recursos ou ideias que possam enriquecer sua própria prática” (Marcelo; Marcelo-Martinez, 2023, p. 10).

A aprendizagem, na perspectiva social que utilizamos nesta tese, é resultado da transformação da prática em conhecimento, que acontece por meio da “mudança de alinhamento entre experiência e competência” (Wenger, 1998, p. 139). O sentido de competência aqui não é o de algo definido e estático, que alguns possuem e outros não, mas de algo que é mutável e definido a partir das necessidades e dos desafios que são impostos pelo contexto e pela prática. No alinhamento entre experiência e competência tanto é possível que utilizemos nossas experiências para gerar competência quanto que a competência seja a referência para novas experiências.

Este movimento entre experiência e competência pode explicar a aprendizagem mencionada por Profe 2560 quando ela diz: “quando voltei para o presencial mudei todo meu modo de dar aulas baseado no que aprendi durante a pandemia no grupo”. O aprendizado proporcionou uma mudança na forma da professora, que avalia a diferença: “Hoje em dia dou aulas dinâmicas, interessantes e que não me cansam tanto” (Profe 2560). Uma vez que o aprendizado do professor se consolida na relação com os alunos, ela percebe que essa mudança também chegou até eles: “o comportamento dos alunos melhorou muito”.

No contexto da formação de professores, o sentido de competência de Wenger (1998) se relaciona ao conhecimento profissional docente (Nóvoa, 2022). O

que sustenta a importância das experiências - e seu compartilhamento no grupo - é seu potencial de promover conhecimento profissional (competência) que, através da reflexão, promove a aprendizagem. “Não se trata de um saber-fazer, mas da capacidade de valorizar uma experiência refletida, que não pertence apenas ao indivíduo, mas ao coletivo profissional, e dar-lhe um sentido pedagógico” (Nóvoa; Vieira, 2017, p. 36).

Dessa forma, essa multiplicidade de saberes e vivências que são compartilhadas entre os professores, que envolvem também registrar e compartilhar suas aulas bem como recursos e formas de ensinar através de repertórios materiais e repertórios de conhecimentos pedagógicos é o que torna o Musicalização Brasil um espaço propício a promover experiências de formação, que contribuam para o desenvolvimento profissional de seus membros. De forma leve e subjetiva, essa é a importância do grupo para esses professores: “A ideia de criar o grupo era para trocarmos experiências, para trocarmos material, porque é gostoso a gente compartilhar as experiências que a gente tem e escutar a experiência dos outros. Isso agrega, incentiva, motiva” (Profe 8399).

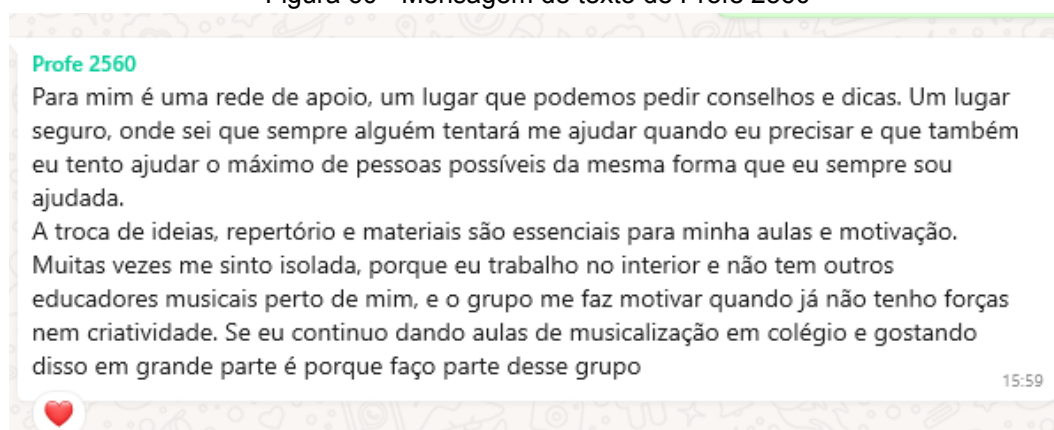
Uma vez apresentadas as práticas de interação e as experiências em comunidade e suas possibilidades formativas, meu interesse se volta à compreensão dos elementos que propiciam o desenvolvimento profissional na comunidade online Musicalização Brasil. Para isso, a próxima seção destaca as características do grupo que colaboram com a formação.

7 CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR NA COMUNIDADE MUSICALIZAÇÃO BRASIL

Ao considerar o grupo Musicalização Brasil como um espaço de formação que contribui para o desenvolvimento profissional dos professores, é necessário identificar as características da comunidade que cooperam para tal objetivo. Depois de apresentadas as práticas de interação que ocorrem no grupo e a compreensão das possibilidades formativas que decorrem das experiências, este capítulo destaca sete elementos que caracterizam o Musicalização Brasil como um espaço de desenvolvimento profissional docente: mobilidade; colaboração, coerência; foco na prática; rede de apoio; motivação; autonomia.

As principais características do grupo que apoiam o desenvolvimento profissional dos professores podem ser percebidos na resposta de Profe 2560 (Figura 60) a uma questão do grupo focal sobre a utilidade do Musicalização Brasil. Sua contribuição com a temática vem ao encontro do que os dados levantados na investigação apontaram.

Figura 60 - Mensagem de texto de Profe 2560



Fonte: Grupo focal (16 mar 2023).

As frases iniciais do comentário de Profe 2560 destacam o papel do grupo como “rede de apoio” e também um espaço de mentoria e colaboração, Neste local “sempre alguém tentará me ajudar” como também “tento ajudar o máximo de pessoas”. Na sequência, a professora sintetiza o que é compartilhado no grupo - “ideias, repertório e materiais” - para destacar sua utilidade nas “aulas e motivação”. A aula é momento de execução da atividade de ensino do professor. É o local da

prática, o espaço (físico e temporal) onde o professor realiza grande parte do seu trabalho. Assim, Profe 2560 destaca uma característica do grupo observada também nos dados arquivais, que é o foco na prática. A motivação, destacada pela professora, é novamente apresentada na frase seguinte, opondo-se ao fato de que ela trabalha “no interior” e não tem outros educadores musicais por perto. Neste contexto, o grupo contribui para reduzir o isolamento ocasionado pela distância geográfica entre Profe 2560 e outros professores de música, o que é possível porque o Musicalização Brasil é uma comunidade online. A mobilidade é o elemento que possibilita as interações, sendo mais uma das características do grupo. Na última parte da mensagem de texto a professora destaca seu contexto de atuação “dando aulas de musicalização em colégio”. Diante de tantos cenários de atuação do educador musical, ser professor na educação básica apresenta suas especificidades e seus desafios. Ao reunir professores que atuam no mesmo contexto, o Musicalização Brasil integra profissionais com vários pontos em comum, o que motiva e faz com que Profe 2560 continue gostando do seu trabalho.

Para definir as principais características do desenvolvimento profissional no Musicalização Brasil, os sete elementos são considerados a partir de três perspectivas. A primeira volta-se à comunidade, na forma como os membros se relacionam e interagem a partir de um aplicativo de mensagens, e no que possuem em comum: exercerem a docência de música em uma mesma rede de ensino de educação básica. Nesta perspectiva, destaco a mobilidade, que resulta do grupo se constituir em um aplicativo de mensagens para aparelhos celulares conectados à internet; a colaboração, que constitui uma postura de interação entre os participantes onde todos podem exercer participação ativa no grupo e a coerência que é constituída por elementos em comum do contexto de atuação destes professores (ensino de música em uma mesma rede de ensino de educação básica). A segunda perspectiva diz respeito ao conteúdo que é compartilhado no grupo, e destaca a importância que os membros atribuem às experiências com o foco na prática e as interações entre os participantes na forma de rede de apoio. A terceira perspectiva volta-se ao professor de forma individual e destaca a motivação e a autonomia.

7.1 MOBILIDADE

Por ser uma comunidade online que utiliza o aplicativo *WhatsApp* para se comunicar, o Musicalização Brasil possibilita aos participantes uma configuração de tempo e espaço para interação mais flexível e constante, se comparada a comunidades que interagem presencialmente. A mobilidade propicia aos participantes terem o grupo, literalmente, na palma da mão, o que ignora o distanciamento geográfico, permite que os professores tenham acesso ao que é compartilhado e possam solicitar ajuda ou materiais em qualquer momento do dia, durante a realização das mais diversas atividades (Marcelo; Marcelo-Martinez, 2023). No contexto da cibercultura, a mobilidade não anula o espaço físico, mas o sobrepõe ao espaço online. Dessa forma, “ambos coexistem e se misturam ao mesmo ambiente, configurando o hibridismo e uma presencialidade ubíqua” (Mantovani; Santos, 2017, p. 1622).

Ao avaliar se o grupo cumpre o papel para o qual foi formado, Profe 7644, uma das administradoras do Musicalização Brasil, afirma: “um ajuda o outro, faz questão de ajudar, sempre alguém me socorre, me manda isso, alguém tem aquilo, o pessoal está sempre ali”. No contexto da mobilidade, é interessante destacar as ressignificações de tempo e espaço que decorrem de sua fala, bem como do acesso a materiais de diversos tipos que são compartilhados.

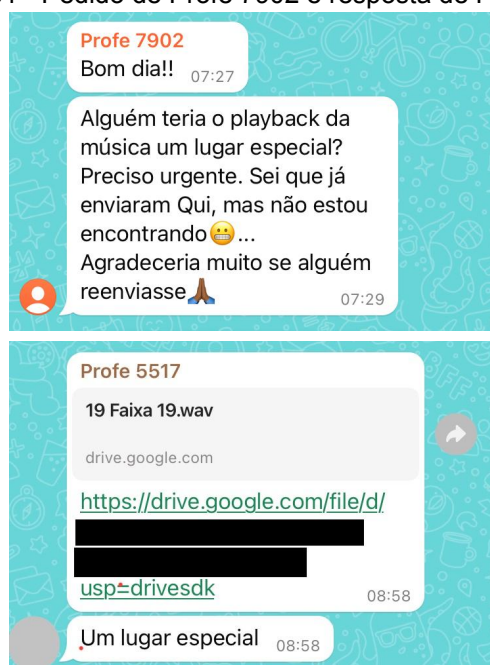
Além de anular limitações das distâncias geográficas, o fato do grupo se comunicar por aplicativo de mensagens em um dispositivo móvel, possibilita aos participantes acessar o conteúdo do Musicalização Brasil em qualquer período do dia. Essa característica é destacada por Marcelo e Marcelo-Martinez (2023) em um contexto de desenvolvimento profissional do professor a partir de redes sociais, onde a formação excede os tempos e espaços formais e acontece também na perspectiva informal, de acordo com o interesse e a necessidade do professor.

Ser uma comunidade online possibilita ao Musicalização Brasil a interação independente do local onde os participantes estejam. Conectados via internet, “o pessoal está sempre ali” (Profe 7644) pois o grupo proporciona o contato entre professores de diferentes regiões do país, contribuindo para a redução da sensação de isolamento (Blair, 2008) que professores de música afirmam sentir em relação à interação com outros colegas da mesma área.

Esta configuração de tempo e espaço peculiar ao contexto da mobilidade possibilita aos participantes postarem suas mensagens e os materiais que desejarem em qualquer horário e dia, de acordo com sua disponibilidade, seu interesse e, sobretudo, suas necessidades. O exemplo a seguir (Figura 61) apresenta uma prática bastante comum no grupo, quando os professores precisam de algum material específico com urgência e pedem ajuda dos colegas.

O pedido de Profe 7902 foi postado por ela às 07 horas e 29 minutos de uma segunda-feira pela manhã. Uma hora depois, Profe 5517 envia um *link* com o *playback* da música solicitada que, importante destacar, é de sua composição.

Figura 61 - Pedido de Profe 7902 e resposta de Profe 5517



Fonte: Musicalização Brasil (16 maio 2022).

O fato de compartilhar com o grupo, ao invés de pedir para um membro em particular, expandiu o alcance de sua mensagem para várias pessoas que poderiam ajudar, aumentando as chances de conseguir o material em um menor espaço de tempo. Assim, a mobilidade propiciou que a Profe 7902 tivesse sua necessidade atendida de forma rápida. Dessa vez, o pedido foi respondido pela própria compositora, pessoa que inicialmente compartilhou a música com o grupo, mas outras duas vezes no período da coleta de dados a mesma música foi pedida e outras pessoas compartilharam o arquivo de áudio.

A mesma mobilidade que permite aos professores se comunicarem no grupo em qualquer momento do dia e de qualquer local, é responsável pela grande quantidade de interações em um mesmo período. Em alguns dias, o fluxo das conversas no grupo chama a atenção pela quantidade de interações ou pela diversidade de temas apresentados concomitantemente.

Sobre o fluxo das conversas: É quase incessante. Às vezes muito intenso! No dia 06, por exemplo, começou às 04h26 da manhã, e se encerrou perto das 21h30.

As mensagens desses dias são dispersas, diversas. Uma diversidade de gente falando sobre coisas diferentes quase ao mesmo tempo. Pedidos de materiais sem resposta, pedidos para postar novamente um determinado material, solicitação para responder pesquisa, resposta à solicitação para responder a pesquisa, imagens com texto motivacional, *links* de músicas de diferentes grupos.

Para quem não foi acompanhando as mensagens ao longo do dia, sobrou um número grande de coisas para ler, ver e ouvir. A quantidade de demandas (pedidos de materiais) parece ter sido muito grande de forma que várias mensagens ficaram sem resposta (o que, de forma geral, não parece acontecer) (Diário de Campo, 06 de outubro de 2021).

Responder às solicitações dos colegas é um hábito bastante frequente no Musicalização Brasil. Seja enviando materiais específicos ou dando suporte em algum tema ou problema, os professores são bastante solícitos em ajudar. Este fato se confirma nas diversas falas já apresentadas, tanto de professores da comunidade, quanto dos participantes do grupo focal. Sendo assim, por que alguns pedidos ficam sem resposta? Será que ninguém teria uma contribuição que pudesse ajudar? Nada pra sugerir? Nenhuma música ou material para indicar?

As reflexões do diário de campo realizadas em um dia com fluxo intenso de mensagens destacam as lacunas na interação entre os participantes e os possíveis motivos para que isso aconteça:

Talvez um dos motivos para as perguntas sem resposta (como no caso desses dias) seja o alto fluxo de mensagens. Principalmente tão difusas no que diz respeito aos assuntos. Para alguém que pega o celular e começa a rolar as mensagens, parece uma grande sala onde várias pessoas falam coisas diferentes ao mesmo tempo. Fica difícil acompanhar tudo, entender o que aparece novamente após outra mensagem de assunto diverso. Não dá pra tecer um fio de continuidade das coisas. Isso levaria bastante tempo, pra poder retornar, ler novamente, observar quem está falando e quem torna a falar.

Outra hipótese para mensagens sem resposta é a de pessoas não saberem como ajudar. Geralmente, as respostas às solicitações são a contribuição das pessoas ao que foi solicitado (uma música, atividades para trabalhar determinado conteúdo, dicas sobre certos assuntos etc). Não consigo lembrar de nenhuma situação onde alguém respondeu "não tenho, não sei

como te ajudar" ou "não sei como fazer isso". O que ocorre às vezes é que a dúvida ou necessidade de um é também do outro, que acrescenta "também quero". No caso dos pedidos sem resposta, seria o caso de ninguém saber a resposta? Ou de a pergunta não interessar muito (para a maioria)?

Ainda uma terceira hipótese tem a ver com o cotidiano intenso da vida do professor. O ritmo intenso de um final/início de bimestre, antecedendo o final do ano acadêmico envolve para a maioria deles várias atividades, preparação de cantatas etc. Pode ser que, nesses dias por conta de tantas demandas fora das telas, o que aconteceu no Musicalização Brasil não pode ser acompanhado de maneira mais atenta e com maior disponibilidade de tempo para ajudar?

Importante acrescentar: algumas das solicitações feitas nesses dias (dicas para dar aulas para bebês; músicas para dia dos professores) aparecem outras vezes nas conversas do grupo na forma de conversas sobre o assunto, sugestão de *links* e outros materiais. Se outras vezes elas foram atendidas, me parece que nesses dias de que estou tratando essas ausências estão mais relacionadas ao fluxo das mensagens (Diário de Campo, 06 de outubro de 2021).

Um dos motivos para o alto fluxo de mensagens em determinados dias é a solicitação de materiais específicos, que já foram anteriormente postados. Esta necessidade de retomar algo que já foi compartilhado também foi considerada pela Profe 7902 anteriormente (Figura 61). Quando pede, com urgência, o playback de uma música, a professora destaca: “sei que já enviaram aqui, mas não estou encontrando”. Sua dificuldade em localizar o material se relaciona a outro aspecto da mobilidade: o acesso. Se, por um lado, ter o conteúdo do grupo disponível no aparelho celular possibilita que as mensagens e materiais fiquem facilmente disponíveis, por outro, alguns professores apresentam dificuldades em localizar rapidamente o que desejam, ou não conseguem acesso aos materiais por diferentes motivos. Para estas dificuldades, a solução parece ser pedir novamente o material no grupo.

A necessidade de compartilhar os mesmos materiais é mencionado como um ponto negativo do grupo ser uma comunidade online: “muitos não acompanham as postagens e pedem as mesmas coisas sendo preciso repostar alguns materiais” (Profe 7160). A professora também relaciona essa repetição de compartilhamentos aos problemas de acesso: “No meu caso, foi dado um *reset* no meu *whats* e perdi tudo o que tinha salvo. É um risco se você não salva adequadamente” (Profe 7160).

Uma possível solução para a perda de acesso aos materiais seria a criação de um “drive com tudo o que é compartilhado” (Profe 2560). Contudo, a própria professora menciona a questão dos direitos autorais e da pirataria como aspectos “complicados” desta iniciativa. Outra opção apontada por ela seria a utilização de um

outro aplicativo, o *Telegram*: “seria mais difícil perdermos os arquivos, mas a interação diminuiria por conta de vários não terem *Telegram*” (Profe 2560).

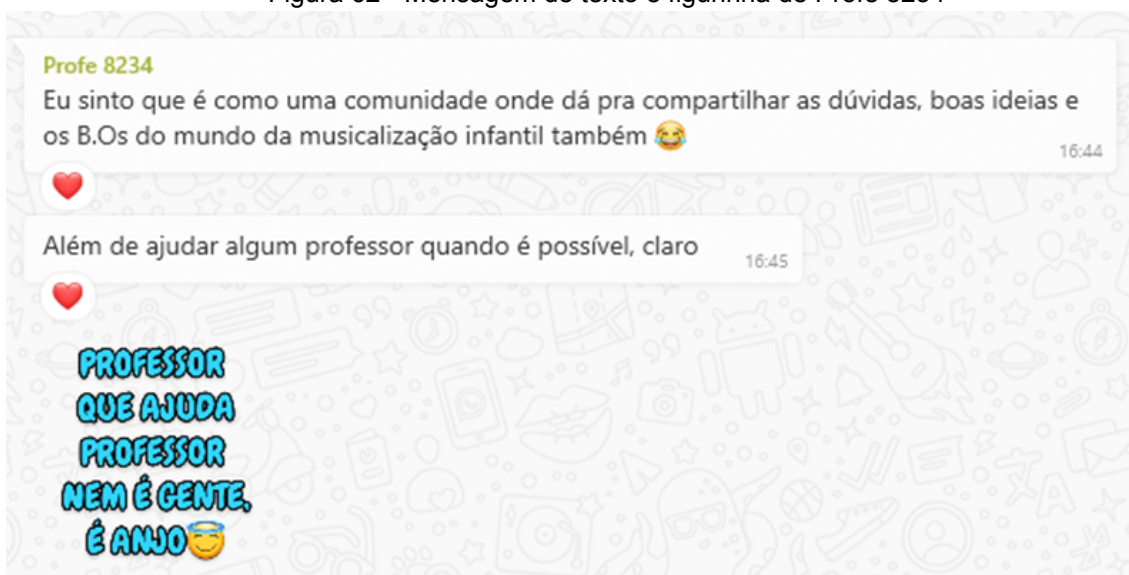
Embora o alto fluxo de mensagens e dificuldades de acesso sejam aspectos desafiadores relacionados à mobilidade, eles são característicos da construção de conhecimento em espaços como o Musicalização Brasil. “Nesses novos espaços de aprendizagem, que ampliam as fronteiras de tempo e espaço, o conhecimento é construído e compartilhado em redes (...) na medida em que são tecidos juntos, em uma relação dialógica entre ordem e desordem, entre parte e o todo” (Mantovani; Santos, 2017, p. 1636). Essa construção acontece por meio da participação dos professores no grupo, em movimentos que agregam, modificam, retomam e transformam o que é socializado na comunidade, uma forma de construção coletiva e colaborativa do conhecimento.

7.2 COLABORAÇÃO

Embora existam diferentes usos da palavra comunidade, o Musicalização Brasil não é uma CoP somente por ser um grupo no *WhatsApp*. O que torna um coletivo de pessoas uma comunidade de prática são as “densas relações de compromisso mútuo organizadas em torno do que eles são e fazem” (Wenger, 1998, p. 74). Para que o Musicalização Brasil se mantenha como uma CoP é necessário que os participantes respondam às postagens, continuem a fazer pedidos, a divulgar materiais, e compartilhar dicas e soluções para os desafios apresentados por outros membros. Isso envolve tempo para ler as mensagens, para responder, iniciativa para localizar materiais, escolher qual o melhor formato para compartilhá-los entre outras ações que requerem um empreendimento conjunto. Todas essas iniciativas se resumem em uma prática de colaboração, caracterizada pela construção conjunta de um conhecimento que, partindo da individualidade, soma-se ao de outros, e torna-se coletivo.

Compartilhar registros de aulas e atividades, materiais e repertórios bem como experiências da vida docente é uma forma de colaboração que caracteriza os professores do Musicalização Brasil. Ao definir o grupo, Profe 8234 sintetiza o que é compartilhado no grupo da seguinte forma:

Figura 62 - Mensagem de texto e figurinha de Profe 8234



Fonte: Grupo Focal (16 mar. 2023).

As três categorias apresentadas por Profe 8234 - “dúvidas, boas ideias e os B.Os do mundo da musicalização infantil” - funcionam como uma eficiente definição do conteúdo das interações no Musicalização Brasil. Na forma de mensagens de texto, de áudio, de imagens para comunicação online (emojis e figurinhas), no compartilhamento de arquivos de texto, mídias em diversos formatos e *links*, a intenção da publicação consiste em pedir (tirar dúvidas, pedir sugestões de materiais e de procedimentos), oferecer (boas ideias, materiais, dicas) e compartilhar (dificuldades, situações, pensamentos, planos, sucessos e fracassos). Ao se referir aos “B.Os. do mundo da musicalização”, Profe 8234 utiliza uma gíria na qual B.O. (abreviação de Boletim de Ocorrência) tem o sentido de um problema, algo que deu errado.

Ao incluir, nas temáticas desenvolvidas no grupo, o compartilhar das adversidades, o professor inclui um aspecto da colaboração que é importante para os membros do grupo. Marcelo e Marcelo-Martinez (2023) também observaram esta prática no desenvolvimento profissional de professores em redes sociais:

Essa atitude nasce de uma intenção altruísta e de um sentimento de responsabilidade em relação à construção do conhecimento nas redes. Esses professores, de forma progressiva e graças à interação gerada nas redes, entenderam que o valor delas reside no compartilhamento de práticas e experiências, inclusive das que não funcionaram corretamente (Marcelo; Marcelo-Martinez, 2023, p. 11)

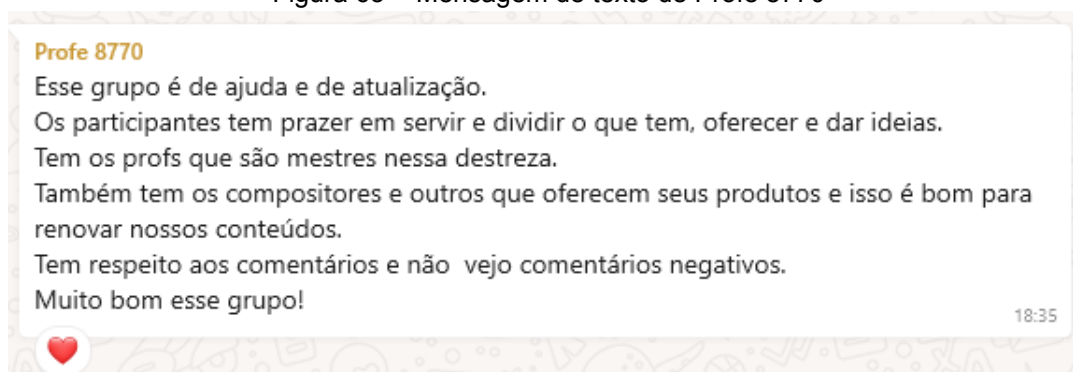
A frase postada em seguida por Profe 8234 (Figura 62): “além de ajudar algum professor quando é possível, é claro” acrescenta mais um sentido às práticas da comunidade que torna-se como uma via de mão dupla - sou ajudado mas também ajudo - e reforçam o sentido de colaboração. A figurinha após a mensagem na qual lê-se “Professor que ajuda professor nem é gente é anjo” reafirma a ideia do grupo como um espaço de compartilhamento. No contexto investigado, ela aparece várias vezes, postada por diferentes pessoas, tanto no grupo Musicalização Brasil como no grupo focal online, reafirmando o sentimento de gratidão à contribuição dos colegas professores e ao grupo, de forma geral.

Procurar engajar-se com outros professores, como propõe a Profe 2560 é uma ação recomendada por Blair (2008, p. 100): “os professores devem procurar intencionalmente colegas com quem possam encontrar-se para apoiar a sua própria aprendizagem, bem como fornecer apoio a outros”. A autora descreve o ensinar música como uma prática, por vezes, solitária. Blair (2008) apresenta uma comunidade de prática como espaço para o desenvolvimento profissional de professores de música em início de carreira. Ao longo do processo, o que era um grupo de indivíduos tornou-se uma comunidade de prática, o que permitiu apoio entre pares nas dificuldades encontradas no início da docência e manteve a motivação dos professores frente às dificuldades.

Estas trocas entre os professores torna o grupo um “espaço de afinidade” (Marcelo; Marcelo-Martinez, 2023) que, no contexto das redes sociais, permite que os professores desenvolvam uma “relação de confiança e respeito com outros professores, geograficamente próximos ou não, com os quais sentem afinidade. São os próprios professores que escolhem quem seguir e com quem interagir” (Marcelo; Marcelo-Martinez, 2023, p. 10).

A colaboração, como elemento que contribui para que o grupo seja um espaço propício ao desenvolvimento profissional dos professores, parte de um compromisso mútuo, ou nas palavras de Profe 3963, um “mesmo espírito de missão”. Entretanto, isso não significa uma uniformidade no que se refere aos perfis dos participantes.

Figura 63 - Mensagem de texto de Profe 8770



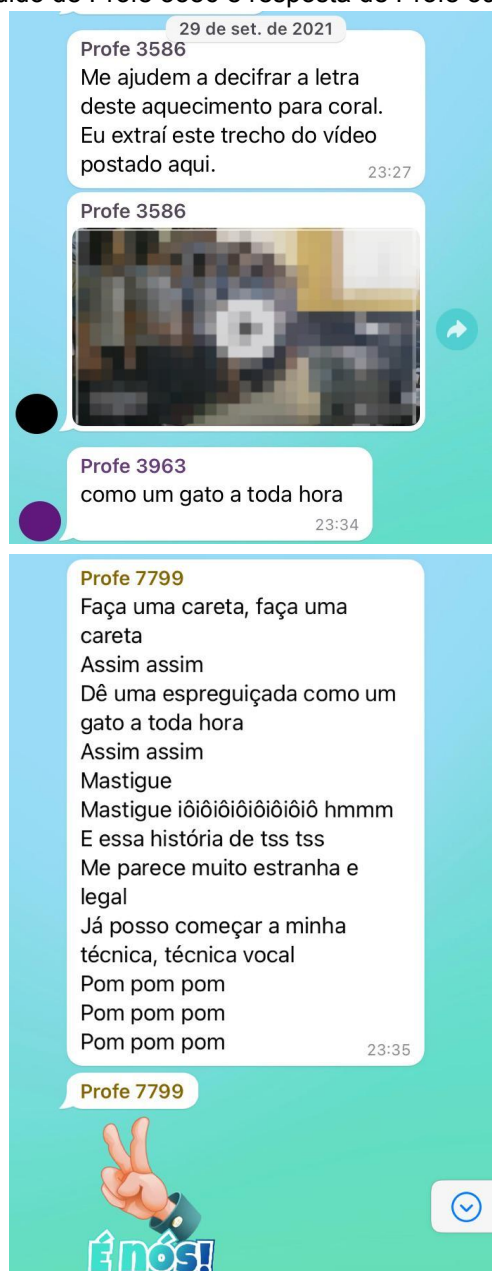
Fonte: Grupo Focal (19 mar. 2023).

Ao descrever o Musicalização Brasil, a Profe 8770 menciona dois diferentes tipos de membros: os professores que buscam “servir e dividir o que tem”, “os compositores e outros que oferecem seus produtos”. Para ela, os diferentes perfis de integrantes conseguem interagir de forma respeitosa e contribuem para uma avaliação positiva.

Além do senso de compromisso mútuo entre os participantes, outro fator que contribui para que a colaboração entre os membros seja expressiva é a liberdade de participação. A forma como o grupo é administrado permite aos membros a livre interação, não existindo uma hierarquia ou liderança formal que delimite os temas a serem tratados, o que pode ser compartilhado e de qual forma. Assim, os professores sentem que este é um espaço onde podem compartilhar materiais, ideias e dúvidas com liberdade, a partir de suas necessidades e suas motivações. O que é postado passa a ser de propriedade do grupo - uma espécie de bem comum - de forma que os participantes sentem-se livres para modificar, utilizar e se expressar sobre aquilo.

Um exemplo de colaboração pode ser observado na imagem a seguir (Figura 64). O pedido de Profe 3586 tem como base um vídeo postado no Musicalização Brasil um dia antes, onde o Profe 7930 compartilhou seu momento de aquecimento vocal com o coral da escola. Outro participante, Profe 3963, responde com o trecho da letra solicitada e no minuto seguinte, Profe 7799 compartilha a letra da música inteira.

Figura 64 - Pedido de Profe 3586 e resposta de Profe 3963 e Profe 7799



Fonte: Musicalização Brasil (29 set. 2021).

Na sequência, outros participantes colaboram compartilhando um *link* para um vídeo do Youtube com áudio e letra da música e um arquivo em PDF com a partitura (Figura 65).

Figura 65 - Mensagens de Profe 3963, Profe 7799, Profe 3586, Profe 4020 e Profe 2070



Fonte: Musicalização Brasil, (29-30 set. 2021).

No trecho que compartilho nestas imagens (Figuras 64 e 65), acontece a participação ativa de seis professores diferentes, sem considerarmos os participantes passivos, que acompanharam as mensagens, acessaram os *links* compartilhados ou os outros tipos de arquivos mas não escreveram ou enviaram nada. Do vídeo postado por Profe 7930, e que foi visualizado por Profe 3586, partiu

uma série de ações colaborativas que possibilitaram aos professores ver a música sendo cantada pelos alunos (com seus gestos e outras especificidades), ter acesso a seus registros também na forma escrita da letra, na partitura e em vídeo.

Atitudes como as que puderam ser observadas nos dados apresentados (Figuras 64 e 65) demonstram como a colaboração acontece no Musicalização Brasil a partir de um coletivo que, embora disperso em diferentes localidades, se agrupa em um determinado domínio: a comunidade online da qual fazem parte. A colaboração não é somente responsável por promover a participação dos membros, mas também possibilita que os participantes aprendam uns com os outros. A forma como a colaboração contribui para a aquisição de novos conhecimentos no contexto das redes sociais é apresentada por Beltrame (2016), que descreve o processo que fomenta a aprendizagem:

Esse coletivo vai além de trabalhar em equipe em um mesmo espaço. A equipe pode estar dispersa na rede, sem que um converse com outro. Isso porque quando alguém compartilha um vídeo mostrando seus aprendizados, suas ideias, abre espaço para que outras pessoas possam tomar contato. Essas estão aprendendo de alguma forma, ainda que não deixem nenhum feedback ou comentem o que estão vendo. Ao mesmo tempo, nos comentários aparecem outras ideias, outras sugestões que podem ser da mesma ordem, ou com opiniões contrárias, mas que geram aprendizados que transcendem as interações entre as pessoas que postaram os materiais (Beltrame, 2016, p. 256).

Da mesma forma, no contexto dos professores do Musicalização Brasil a colaboração resulta em diferentes aprendizagens. Assim, destaco que o potencial da colaboração em promover desenvolvimento está relacionado com os interesses comuns do grupo - o domínio da comunidade de prática.

7.3 COERÊNCIA

Embora o senso de compromisso mútuo e a liberdade de participação sejam produtores de colaboração entre os participantes do grupo, o domínio - ser professor de música em determinada rede de ensino de educação básica - promove um elemento que norteia a colaboração: a coerência. Ela é quem orienta as interações, as mensagens e os materiais compartilhados. É uma compreensão do que se enquadra no contexto em que os professores atuam. A coerência tanto exerce a função de filtro, a ser utilizado pelos professores quando compartilham um

material ou o relato de uma experiência avaliando que aquilo é pertinente para os outros professores, quanto exerce uma função de referência, um parâmetro simbólico, do que é próprio, adequado e valorizado neste contexto.

A caracterização do desenvolvimento profissional de alta qualidade do professor de música é apresentada por Bautista, Yau e Wong (2016) com base nas proposições de Laura Desimone. Os autores mencionam a coerência como uma das características deste processo a qual se dá em três esferas: acontece em nível individual, a partir do que os professores acreditam, das realidades em que trabalham e suas prioridades; em nível de comunidade escolar com suas diretrizes, perspectivas filosóficas e projetos educacionais; e em nível nacional/governamental, a partir do que é proposto nos documentos educativos. (Bautista; Yau; Wong, 2016).

Entendo a coerência no Musicalização Brasil em duas categorias principais que estão relacionadas às características dos espaços de atuação. A primeira diz respeito ao contexto institucional que envolve: as leis e normativas que direcionam a educação no país e as orientações e projetos pedagógicos da rede de ensino. O segundo tipo de coerência está relacionado ao contexto pedagógico no qual a maior parte dos professores atua: aulas de música na educação infantil e anos iniciais da educação básica.

7.3.1 Contexto Institucional

No âmbito da legislação educacional brasileira, a música - assim como as artes visuais, a dança e o teatro - é uma das linguagens da Arte, que constitui “componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica” (Brasil, 1996, art. 26, art. 26, § 2). Contudo, a forma como os documentos abordam o ensino da Arte permite “diversos entendimentos e abordagens” (Figueiredo, 2023, p. 184) das linguagens artísticas e dão autonomia aos sistemas escolares para, nos projetos curriculares, decidirem onde, como e com qual frequência a música vai estar presente na escola.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que normatiza as aprendizagens essenciais comuns da educação básica, a música, juntamente com as outras linguagens artísticas definidas pela lei, constitui uma unidade temática do componente curricular Artes, na área de Linguagens (Brasil, 2017). A forma como

está inserida na BNCC, bem como os objetos de conhecimento e as habilidades propostas para a música no documento possibilitam diversas interpretações a respeito do que deve ser trabalhado.

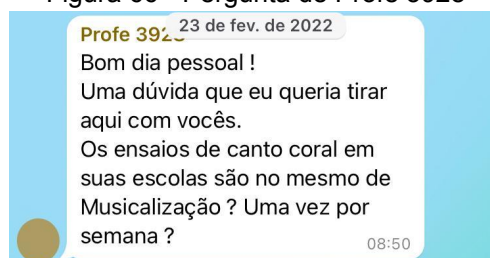
Ao analisar editais de concursos públicos, Del-Ben e colaboradores (2016, p. 561) buscaram compreender o ensino de música na educação básica em diversos municípios. e afirmam haver uma “permanência da ideia de atuação em mais de uma linguagem artística”, o que levou a concluírem que

a docência de música na educação básica, apesar das determinações legais, não tem sido tratada em suas especificidades em termos de conteúdos, sejam os da formação do professor, sejam aqueles a serem desenvolvidos na sua atuação junto aos alunos nas escolas (Del-Ben *et al.*, 2016, p. 561).

Esta flexibilidade que marca a presença da música tanto na legislação quanto na BNCC é refletida na forma como as escolas concebem a música em sua organização curricular e na diversidade de ensinamentos de música que realizam os professores do país, incluindo os que fazem parte do Musicalização Brasil. Essas diferenças, que justificam-se pela coerência com o contexto institucional brasileiro, aparecem nos dados e são salientadas pelos professores, que vez ou outra fazem perguntas com a intenção de comparar as realidades.

Alguns professores descrevem como o ensino de música acontece em suas escolas na sequência de imagens abaixo (Figura 66 a Figura 69). As interações demonstram uma diversidade de configurações e partem de uma pergunta feita por Profe 3928:

Figura 66 - Pergunta de Profe 3928

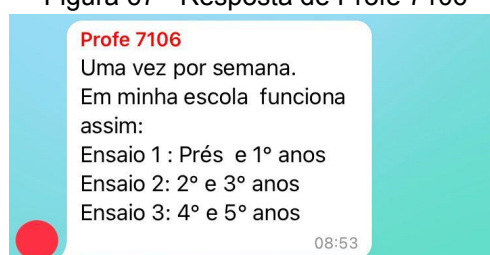


Fonte: Musicalização Brasil (23 fev. 2022).

A forma como a questão está escrita permite perceber um erro (ausência) de redação no trecho “no mesmo de Musicalização”. Erros assim aparecem algumas vezes no material e, na minha percepção, são procedentes da maneira rápida de

digitar, por vezes sem reler o que se escreveu, que pode acontecer no contexto online, sobretudo nos aparelhos celulares. Pelo contexto da pergunta e também a forma das respostas, entendo que Profe 3928 pergunta se os ensaios de canto coral são no mesmo dia ou horário de Musicalização, uma vez por semana. Da pergunta também é possível compreender que as aulas de música acontecem com duas ênfases diferentes: musicalização e canto coral. O professor não deixa claro na mensagem se essas práticas musicais são desenvolvidas na mesma aula ou se constituem aulas distintas.

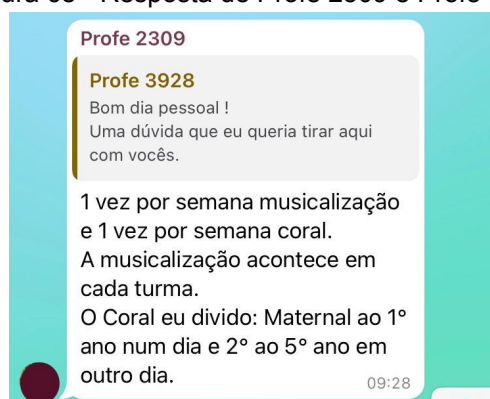
Figura 67 - Resposta de Profe 7106

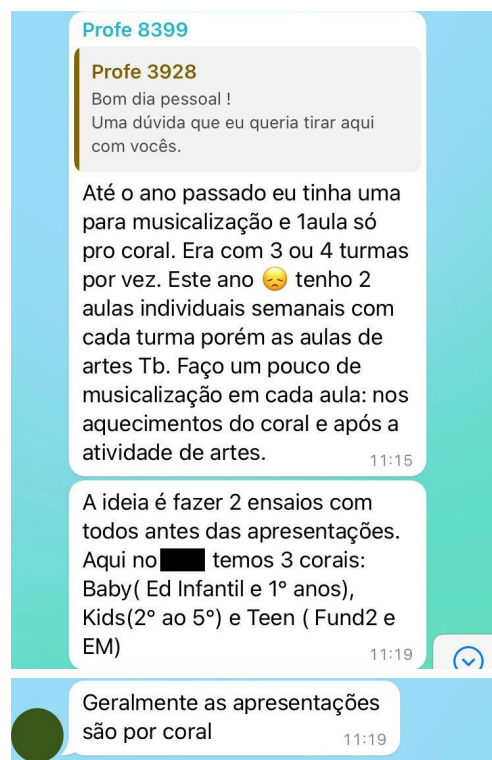


Fonte: Musicalização Brasil (23 fev. 2022).

As respostas demonstram diferenças de organização curricular no que diz respeito ao ensino de música não só na quantidade de aulas por semana, como também na atividade que é desenvolvida.

Figura 68 - Resposta de Profe 2309 e Profe 8399



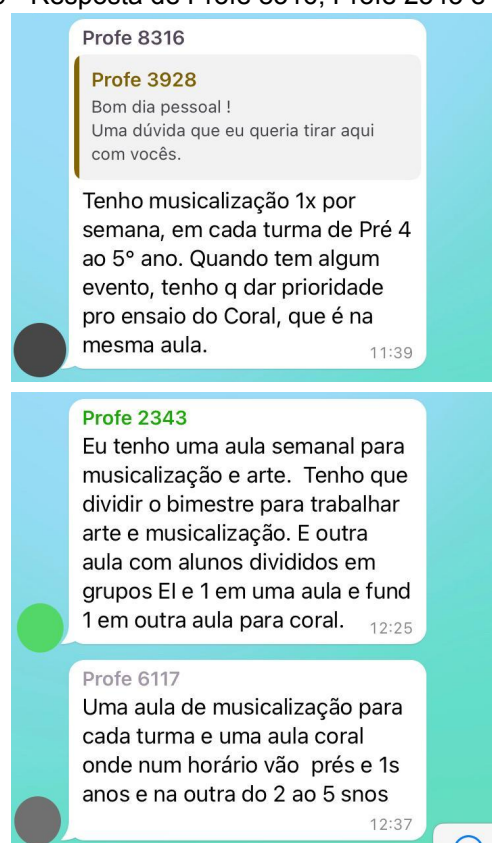


Fonte: Musicalização Brasil (23 fev. 2022).

A polivalência, oriunda do ensino de Educação Artística anteriormente instituído no Brasil mas substituído desde a Lei 9.394/1996, ainda é uma prática muito comum no contexto escolar brasileiro, embora seja bastante discutida e criticada pela literatura (Figueiredo, 2023). Entretanto, há abertura nas legislações e normativas para que os sistemas de ensino continuem com modelos de ensino onde os professores - independente de sua formação específica para uma modalidade artística - sejam encarregados de desenvolver todas as linguagens. Profe 8399 não se detém na questão da polivalência, mas deixa um emoji com expressão triste que registra seu descontentamento em relação à mudança.

A organização curricular determina na escola de Profe 2309 duas aulas de música semanais para os alunos da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental: uma de musicalização em cada turma e uma aula de canto coral multisseriada, reunindo várias turmas. Se anteriormente essa era a realidade também da Profe 8399, as mudanças ocorridas para ela mantiveram a mesma carga horário (2 aulas semanais) que se tornaram polivalentes (música e artes).

Figura 69 - Resposta de Profe 8316, Profe 2343 e Profe 6117



Fonte: Musicalização Brasil (23 fev. 2022).

Se as diferenças acontecem sob a coerência do contexto institucional do país, o mesmo pode ser observado no grupo. A realidade de Profe 2343 também se enquadra na prática polivalente de Profe 2309, enquanto Profe 8316 e Profe 6117 lecionam somente música mas com carga horária diferente.

Outro ponto em comum se destaca nas falas dos professores: a ênfase no canto coral. Como uma aula determinada na carga horária ou como parte de uma aula, todos os professores que participaram na conversa mencionaram esta prática fazendo parte de sua atividade docente. A legislação brasileira e as normativas não mencionam o canto coral no ensino de música. A BNCC nas habilidades propostas para o componente curricular música sugere o uso da voz como fonte sonora e propõe sua utilização de forma individual e coletiva (Brasil, 2017, p. 199) mas não cita a prática coral ou o canto. Entretanto, no contexto de atuação dos professores que pertencem ao Musicalização Brasil, posso perceber que esta prática é muito importante para os professores. Na Figura 69 é possível ver o comentário de Profe 8316 que menciona os eventos da escola como o motivo de ter que dar “prioridade pro ensaio do coral”. Em diversas vezes no material coletado, os professores fazem

referência aos ensaios do coral, e às apresentações em datas comemorativas como dia dos pais, das mães, dos avós, Páscoa e Natal (Figura 12, Figura 16, Figura 24, Figura 54).

A ênfase no papel do professor de música como responsável por promover festas e eventos escolares é mencionada nas pesquisas que tratam da música na educação básica (Del-Ben *et al.*, 2019; Sobreira; Fetzner, 2024). Nos dados da comunidade Musicalização Brasil também é possível perceber de forma muito intensa esta presença da música - através do coral - nos eventos escolares, bem como a importância que os professores dão a esta prática. Considero esta ênfase no canto coral por parte dos professores um elemento da coerência no contexto institucional da rede de ensino na qual vários deles trabalham.

É importante salientar que o grupo Musicalização Brasil não restringe a participação aos professores que atuem na mesma rede de educação dos fundadores do grupo. Embora o objetivo inicial tenha sido a criação do grupo para troca de ideias e materiais entre os professores desta determinada rede, outras pessoas podem ingressar na comunidade. As mensagens compartilhadas permitem perceber que também fazem parte do grupo membros com outros perfis e que estão ali por apresentarem interesse em comum. É o caso de professores de música que trabalham em escolas de educação básica que não pertencem a esta rede de educação; professores de música que atuam em outros contextos, como o ensino de instrumento e escolas especializadas; regentes de corais; professores que já atuaram na rede mas que atualmente trabalham em outras escolas; pessoas interessadas em divulgar seu trabalho e determinados produtos relacionados ao ensino de música.

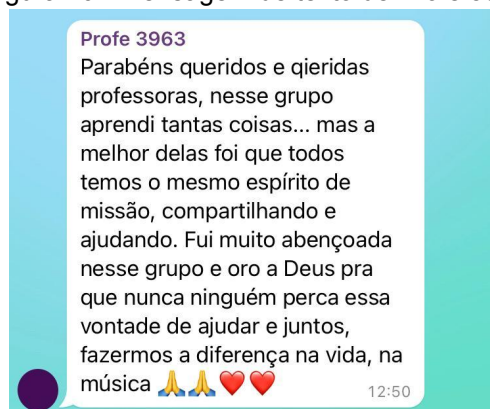
Não faz parte da metodologia desta investigação conhecer os participantes do Musicalização Brasil em uma perspectiva pessoal, e por isso, não sei determinar quantos participantes do grupo são professores na rede de ensino mencionada pelo próprio grupo e quantos não são, mas estão ali por apresentarem interesse no que é compartilhado. Os dados, contudo, permitem observar nas interações do grupo um forte senso de pertencimento a um coletivo de professores que atuam em uma mesma rede de ensino.

Embora existam diferenças entre as realidades das escolas, há muitos pontos em comum sobre a forma como um professor desenvolve seu trabalho. Ser

professor de música nesta rede de educação abrange uma série de aspectos que os membros do grupo têm em comum, tais como: mesmo material didático; organização curricular semelhante; escolhas de recursos e materiais que se adequem à filosofia de ensino da instituição.

Por se tratar de uma rede de ensino confessional, outro aspecto que constitui coerência entre os membros é a articulação feita entre o ensino e a fé, no contexto do cristianismo. A mensagem de texto que apresento a seguir (Figura 70) foi escrita por Profe 3963 no grupo Musicalização Brasil em razão da comemoração do dia dos professores. Nela é possível perceber como a professora relaciona Deus e o trabalho docente:

Figura 70 - Mensagem de texto de Profe 3963



Fonte: Musicalização Brasil (15 out. 2021).

Ao felicitar os colegas, a professora destaca o “mesmo espírito de missão” compartilhado entre os professores do grupo. Sua intenção pode ser compreendida como algo que vai além dos conteúdos e do desenvolvimento cognitivo, em uma perspectiva holística, sua missão inclui a parte profissional (ensinar música) mas também religiosa.

Agora, minha atenção se dirige para a segunda parte de sua mensagem, onde Profe 3963 parece repetir algumas ideias anteriores e complementá-las. “Fui muito abençoada nesse grupo” parece estar associada à ideia inicial de que “neste grupo aprendi tantas coisas”, percepções positivas sobre a participação no grupo. O trecho “que nunca ninguém perca essa vontade de ajudar” pode se relacionar ao papel dos membros como descrito anteriormente: “compartilhando e ajudando”. Dentre os aspectos compartilhados, “temos o mesmo espírito de missão” aparece como um mesmo propósito, um objetivo pelo qual os professores trabalham. E o

último trecho da mensagem parece explicar qual seria essa missão: “juntos fazemos a diferença na vida, na música”.

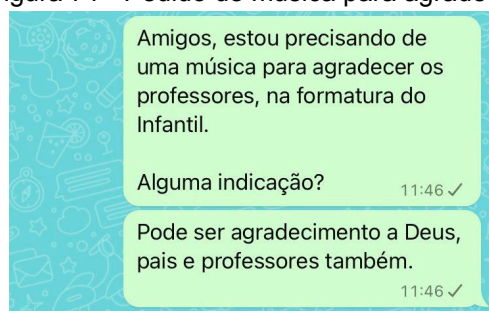
Outro aspecto muito importante a ser considerado na descrição do grupo e que está relacionado à estrutura de ensino de música no contexto desta rede de ensino é a ênfase nos anos iniciais da educação básica. Essa importância fica aparente no conteúdo compartilhado na descrição, em forma de *link* para um acervo digital, contendo o material didático utilizado do 1º ao 5º ano e é reforçada na ausência do material do 6º ao 9º ano.

Esta predominância é claramente percebida nas interações no grupo, onde a maior parte do material solicitado e compartilhado se destina aos alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Quando o público alvo são os alunos dos anos finais do ensino fundamental ou ensino médio geralmente os professores especificam e destacam essa característica etária.

7.3.2 Contexto Pedagógico

Situações que foram compartilhadas anteriormente no texto desta tese poderiam ser retomadas para exemplificar como a coerência está relacionada ao contexto pedagógico (Exemplo 1: Figuras 12, 13, 14 e 15; Exemplo 2: Figuras 34, 35 e 36). Somando-se a estes exemplos, acrescento um trecho extraído das conversas do grupo Musicalização Brasil apresentado a seguir (Figuras 71 e 72) que deu origem aos comentários do Diário de Campo que também compartilho na sequência. Eles se iniciam com um pedido feito por mim, a partir de uma necessidade de música para apresentação em um evento de final de ano letivo com uma temática específica.

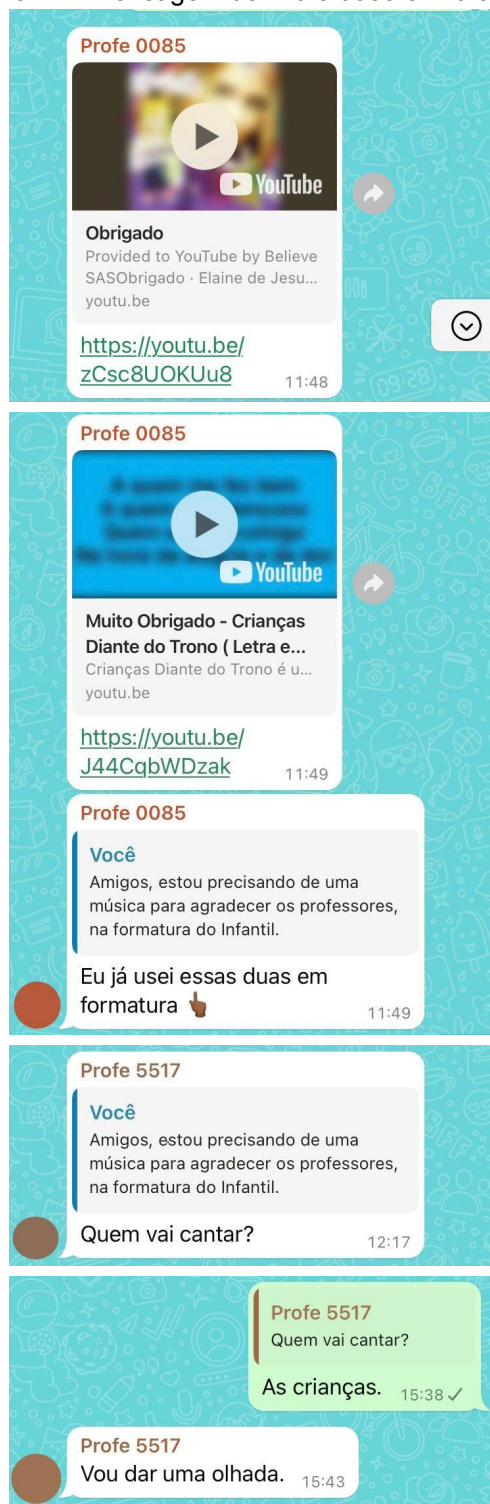
Figura 71 - Pedido de música para agradecer



Fonte: Musicalização Brasil (18 out 2021).

Duas sugestões são compartilhadas por Profe 0085. Na sequência, Profe 5517 faz uma pergunta importante, que motivou minhas reflexões sobre este episódio, e que eu respondo brevemente com a informação necessária.

Figura 72 - Mensagem de Profe 0085 e Profe 5517



Fonte: Musicalização Brasil (18 out. 2021).

Os dois *links* postados por ele são de músicas com o tema gratidão/agradecimento. A primeira é cantada por uma voz feminina adulta. Embora a cantora faça um trabalho voltado para o público infantil, a música apresenta uma letra extensa e complexa, além de uma melodia envolvendo notas em uma tessitura difícil de entoar para as crianças. A segunda música postada por Profe 0085 também é de uma cantora que tem como foco o público infantil. Mas além dela há crianças cantando. Embora a extensão da melodia seja parecida com a anterior, a forma da música (com frases que se repetem várias vezes) e a divisão das frases entre a cantora e as crianças torna a música mais fácil de ser cantada.

A pergunta da Profe 5517 procura compreender melhor meu pedido de música com tema de agradecimento para a formatura do infantil. Este pequeno questionamento me chama a atenção para um aspecto importante quando se trata do repertório compartilhado no grupo: “Quem vai cantar?”. A resposta a essa pergunta procura nortear a seleção de sugestões que serão compartilhadas. Se forem as crianças que irão cantar a indicação de música possivelmente se difere das indicações de músicas para um adulto cantar.

Outro ponto que considero é que, Profe 5517 é compositora, e com frequência compartilha suas músicas com o grupo. Houve momentos em que ela compartilhou canções de sua autoria com temáticas como dia das mães, dia dos pais, homenagem aos avós. Por isso, sua pergunta também poderia ter sido feita para ver se alguma de suas canções seria útil para atender ao meu pedido.

A interação termina aí. Não foram apresentadas posteriormente outras sugestões de músicas por Profe 5517 ou por outro professor. Contudo, a pergunta chama a atenção para o entendimento compartilhado entre os professores e que, na maioria das vezes fica subentendido: de que é necessário considerar a faixa etária na escolha do repertório e que existem nas músicas elementos que as tornam adequadas a isto. Embora não tenha localizado no material trechos onde eles claramente definam o que seria a música apropriada para cada faixa etária, em vários momentos os pedidos vem acompanhados de alguma indicação (para educação infantil, para alunos do ensino médio etc).

Essas indicações despertam reflexões sobre a coerência e a função de parâmetro ou filtro que ela exerce nas interações:

O que embasa a seleção de um repertório para compartilhar com os colegas? Na maior parte das vezes, as músicas indicadas consideram o público (música para crianças com crianças cantando/ músicas para alunos mais velhos com outra construção de letra e com cantores de outras faixas etárias - não crianças).

Alguns repertórios compartilhados parecem não receber a mesma atenção/adesão dos professores. Contudo, as músicas que parecem ser mais utilizadas por eles (sei porque elas acabam aparecendo muitas outras vezes nas indicações e recomendações dos professores) são aquelas que apresentam uma estrutura, tessitura e letra mais relacionada à cada faixa etária. Principalmente no aspecto musical (tessitura, dificuldade da linha melódica, construção harmônica) parece haver um entendimento do que é mais apropriado em cada faixa etária. Mas esse critérios não aparecem no grupo. Seria esta uma indicação de outros conhecimentos importantes (de aspectos técnicos/fisiológicos e musicais) que são articulados ao conhecimento de um contexto e necessidades da docência? É possível que existam outros entendimentos partilhados (conhecimentos) que sustentem as escolhas dos professores tanto para o que compartilham como para o que selecionam para utilizarem em seus contextos? (Diário de Campo, 18 de outubro de 2021).

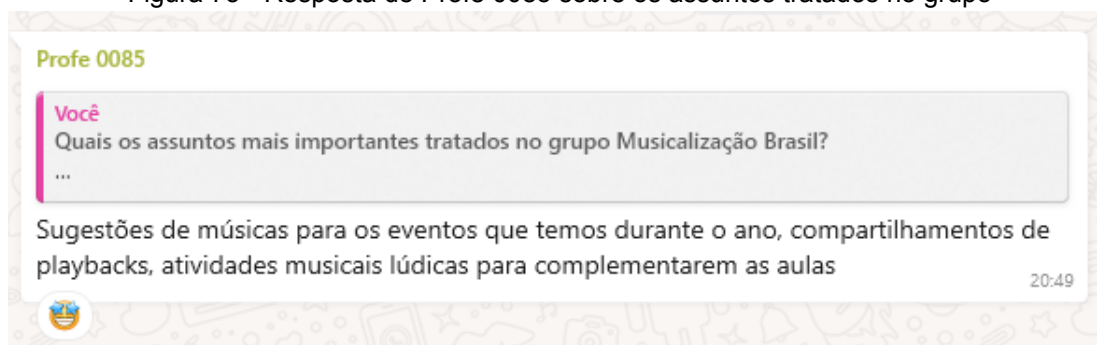
Esses entendimentos partilhados que trago nas reflexões entrelaçam as interações dos professores e embasam suas escolhas metodológicas e de materiais, mas não são explicados, definidos ou sistematizados. Eles são formados por uma articulação entre conhecimentos de música, de ensino e as experiências dos professores, em um “terceiro gênero do conhecimento” (Nóvoa, 2022, p. 9), um tipo de conhecimento que é “tácito, implícito, que faz parte da profissão docente e que se transmite, ‘naturalmente’ de geração em geração” (Nóvoa, 2022, p. 10), o conhecimento profissional docente.

Este, fundamenta a coerência relacionada ao contexto pedagógico que permeia as interações e materiais compartilhados no Musicalização Brasil principalmente no que diz respeito às concepções do que é o ensino de música na educação básica, do que deve ser ensinado e de quais as formas de ensinar. Estas questões não são discutidas no grupo e, por isso, não aparecem nos dados para que possam ser apresentadas. Contudo, os registros de aulas que postam, os recursos e formas de ensinar apresentados nos repertórios e as experiências de docência contadas no grupo constroem um entendimento partilhado sobre estas questões de natureza epistemológica.

7.4 FOCO NA PRÁTICA

A comunidade que é o foco desta pesquisa foi formada para ser um espaço de interação e compartilhamento entre professores. Embora diferentes temáticas sejam discutidas, o foco na prática - como ensinar, quais recursos utilizar - é marcante no grupo, e constitui uma característica do desenvolvimento profissional dos professores. Este aspecto parece ficar evidente também para os participantes. Nas imagens abaixo, originadas dos dados extraídos, é possível perceber o foco na prática a partir da definição de quais os assuntos mais importantes tratados no Musicalização Brasil.

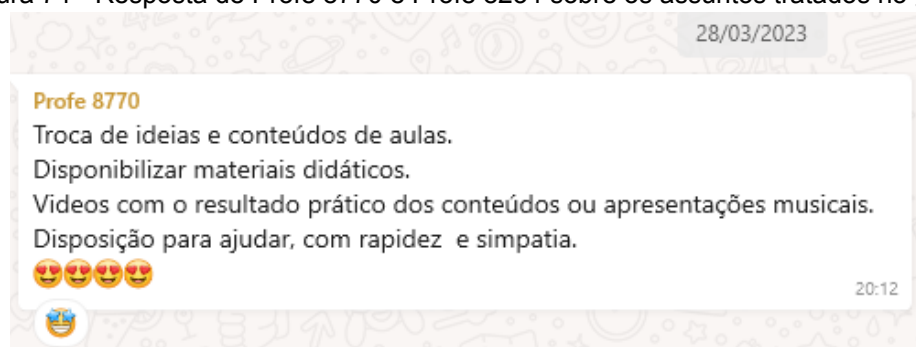
Figura 73 - Resposta de Profe 0085 sobre os assuntos tratados no grupo

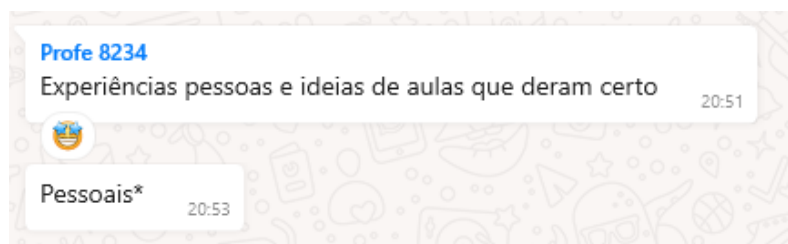


Fonte: Grupo focal (29 mar. 2023).

A resposta de Profe 0085 destaca materiais para serem utilizados nos eventos (músicas e playbacks) e de atividades para as aulas. Ambos são elementos que têm como finalidade a utilização (prática) com os alunos. Agregando outros elementos que fazem parte das interações no grupo, Profe 8770 e Profe 8234 também se posicionam sobre os assuntos mais importantes tratados no grupo:

Figura 74 - Resposta de Profe 8770 e Profe 8234 sobre os assuntos tratados no grupo





Fonte: Grupo focal (28 mar. 2023).

Embora as respostas desses professores incluam outros elementos da participação no grupo, como, por exemplo, “disposição para ajudar”, os comentários ainda destacam aspectos que estão diretamente relacionados com o processo de ensino, reforçando o foco na prática do professor, seja ela relacionada com o que ensinar (conteúdos, músicas, materiais didáticos) ou como ensinar (ideias, vídeos com resultado, experiências pessoais).

Em uma pesquisa com o objetivo de compreender o desenvolvimento profissional que decorre da interação entre professores no *Twitter*, Marcelo e Marcelo-Martinez (2023) também observaram uma comunicação focada nos em questões didáticas e pedagógicas, onde o “interesse pelas redes sociais relaciona-se à possibilidade de ampliar seu repertório metodológico incorporando recursos ou ideias que possam enriquecer sua própria prática” (Marcelo; Marcelo-Martinez, 2023, p. 10). Em meu contexto, os dados arquivais apresentados em outras seções da tese indicam o mesmo interesse por parte dos professores do Musicalização Brasil. São situações (Figura 24, Figura 29, Figura 32), recursos (Figura 23, Figura 35, Figura 38, Figura 49) e narrativas de experiências (Figura 28, Figura 41, Figura 52) que reforçam o foco na prática e a importância que os professores atribuem a estes aspectos no grupo.

É necessário considerar, contudo, que no âmbito da formação docente, a prática é um dos elementos com que o professor deve se preocupar, mas não o único. O desenvolvimento profissional docente decorre da prática, mas somente quando acompanhado de reflexão e de análise da mesma (Nóvoa, 2022). O foco essencialmente na prática faz com que os professores não percebam os “pressupostos implícitos em suas concepções e ações, bem como as inconsistências e contradições subjacentes às mesmas” (Del Ben; Hentschke, 2002, p. 49), aspectos diretamente relacionados com a qualidade do ensino e o desenvolvimento do professor.

Os professores do Musicalização Brasil apreciam as interações e compartilhamentos, e reconhecem o foco na prática como uma característica do mesmo. Contudo, faz-se necessário considerar que a grande quantidade de sugestões de atividades e materiais disponibilizados, e que são coerentes com os contextos de utilização, podem se tornar em receitas prontas a serem realizadas de forma descontextualizada e irrefletida.

Unicamente em um momento no material analisado este aspecto é mencionado. Ao considerar a grande quantidade de ideias compartilhadas no grupo, Profe 3529 alertou para o risco de utilizar o que se tem contato sem critérios, fora do contexto:

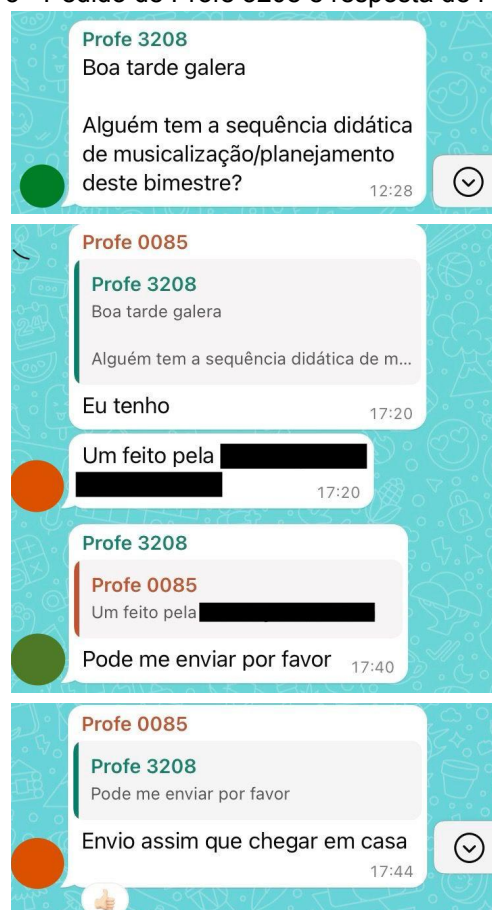
Essas experiências aí compartilhadas por um lado, eu acho que atrapalham. Porque eu pego aquilo pronto e eu vou jogando em qualquer hora que eu receber. Então hoje eu recebi essa atividade de roda aqui, que é bem legal. Ah, vou fazer! Mas tá, ela saiu do meu propósito talvez, né. Você pode perceber que às vezes tem perguntas aleatórias lá. A gente fala sobre pulsação ou sobre ritmo, sei lá, enfim, coisas diferenciadas, e daí você pega; ah, isso aqui é legal! E quem viu e nem tava pra fazer isso, viu, olha e fala assim: nossa, isso aqui é legal, vou fazer na minha aula amanhã! De vez em quando é legal você trazer outras coisas diferentes e tal, mas você saiu do seu contexto, do seu planejamento, da sua sequência de aprendizado (Profe 3529).

O que alerta a Profe 3529 é a necessidade de considerar as propostas e sugestões do grupo sem deixar de cumprir com os objetivos propostos para a aula de música e o projeto pedagógico estabelecido para isso. Se o critério para a utilização do que é compartilhado for a novidade, ou o quanto determinada atividade ou recurso didático agrada os alunos, o ensino de música pode se tornar apenas diversão, perdendo de vista seu valor para o desenvolvimento musical. Neste sentido, Spanavello e Bellochio (2005, p. 95) destacam a necessidade de transcender o foco da música como recurso metodológico, “ocupando-se com questões referentes à construção do conhecimento musical”.

O contexto que originou as reflexões de Profe 3529 sobre a utilização não-criteriosa do que é disponibilizado no grupo foram os compartilhamentos de planejamentos que os professores costumam pedir e postar. Observei, várias vezes, no recorte dos dados arquivais, os pedidos para compartilhamento do planejamento. Os arquivos dessa natureza que eram disponibilizados não eram de um professor específico. Eram documentos utilizados por determinado grupo de escolas (da rede de educação) de duas regiões do estado de São Paulo. Esses documentos

continham planos de aula para um bimestre escolar, divididos por semana, propondo atividades do livro didático bem como outras atividades relacionadas aos conteúdos trabalhados, repertório para datas comemorativas e, em alguns casos, para o ensino de flauta doce. Continham ainda *links* para páginas da internet e vídeos do *Youtube* relacionados às propostas apresentadas.

Figura 75 - Pedido de Profe 3208 e resposta de Profe 0085



Fonte: Musicalização Brasil (15 ago. 2022).

O pedido da Profe 3208 não é o primeiro que aparece no grupo. Em outros momentos (ver Figura 21 e 22) a solicitação para compartilhar planejamento é feita por outros professores, e na sequência alguém adiciona o material. Na ocasião apresentada na Figura 75, o Profe 0085 se disponibiliza para compartilhar o planejamento, e destaca que este é feito por determinada região. Sua fala destaca essa informação porque os planejamentos que tinham sido postados anteriormente eram de outro local. Na sequência das mensagens, outras pessoas pedem que ele envie também para elas este material. A frase de Profe 7201 pode justificar o pedido:

Figura 76 - Mensagem de Profe 7201, Profe 3963 e Profe 0085



Fonte: Musicalização Brasil (15 ago. 2022).

O planejamento da forma como os professores se referem no grupo, constitui uma sequência didática e é um documento que norteia a prática pedagógica dos professores por um determinado período. Ele traz, de forma implícita, concepções sobre o que é música, o que deve ser ensinado na aula de música e tantas outras questões de natureza epistemológica que são extremamente importantes de serem pensadas e re-avaliadas. Contudo, ele também é um documento de caráter prescritivo, na medida em que orienta a prática dos professores em sala de aula.

Quando a Profe 3529 se posiciona sobre o uso das atividades de forma descontextualizada com os planejamentos, ela questiona a prática pela prática, sem considerar as concepções que levaram à escolha de certas atividades, conteúdos ou repertórios em detrimento a outros. Mencionando o frequente compartilhamento de

materiais como os planejamentos, ela descreve um comportamento que pode ser danoso para os professores:

Tem gente que manda o planejamento ali pronto. A própria Rede, né, da editora, manda o planejamento pronto. Muitas escolas reformulam esse planejamento e alguém põe também ali pronto. Então isso é uma ideia, é uma coisa boa por um lado, porque assim todo mundo pega o que ele faz. (...) Agora, por outro lado, o que eles leem ali nos planejamentos? O que eles estão fazendo? Só o que interessa? Só o que ele sabe? Só o que convém? Então eu tenho tudo escrito bonitinho, a minha coordenadora leu. Mas o que eu estou fazendo? O que esses materiais todos estão me trazendo (Profe 3529)?

A perspectiva de Profe 3529 é muito pertinente de ser considerada, principalmente diante de tantas opções e ideias apresentadas no grupo. O foco na prática, que é uma característica do Musicalização Brasil, pode enriquecer o trabalho do professor, proporcionando novas formas de fazer, novos repertórios e possibilidades de reflexão que decorrem de suas próprias aulas e das aulas de outros. Entretanto, a grande oferta de sugestões que, em primeiro momento parecem se encaixar tão adequadamente aos seus contextos, podem empobrecer o ensino de música, tornando este momento mero entretenimento, sem considerar o desenvolvimento musical. Para que o foco na prática seja um elemento promotor do desenvolvimento profissional, é imprescindível que o professor pense sobre o que ele faz, e também sobre o que planeja fazer, “no intuito de, cotidianamente, aperfeiçoar seu desempenho profissional e encontrar melhores formas de ser compreendido” (Spanavello; Bellochio, 2005, p. 97).

7.5 REDE DE APOIO

Musicalização Brasil é uma comunidade reconhecida pelos participantes como um espaço para ajudar e ser ajudado. Ao compartilhar diferentes tipos de materiais, como também suas experiências, ao pedir ajuda ou desabafar, os membros do grupo sentem-se compreendidos pelos parceiros de docência, pois em seus contextos, passam às vezes pelas mesmas dificuldades. O domínio e a prática que os caracteriza como comunidade de prática é o que possibilita que a realidade do outro seja entendida com maior facilidade, causando empatia.

Além de reduzir o sentimento de isolamento dos professores, o grupo funciona como uma rede de apoio que atua com um papel de suporte emocional e incentivo, além de ser um espaço para interagir com o conhecimento e as contribuições de outros professores.

O envolvimento mútuo abrange não apenas a nossa competência, mas também a competência dos outros. Baseia-se no que fazemos e no que sabemos, bem como na nossa capacidade de nos conectarmos de forma significativa com o que não fazemos e com o que não sabemos, ou seja, com as contribuições e o conhecimento dos outros. (...) Por pertencerem a uma comunidade de prática onde as pessoas se ajudam, é mais importante saber dar e receber ajuda do que tentar saber tudo sozinho (Wenger, 1998, p. 76).

No contexto da comunidade, as diferenças dos professores, no que se refere à experiência e ao tempo de profissão, não são determinantes para o nível de participação. Membros mais experientes contribuem com a comunidade bem como os novos membros, em um engajamento um com o outro que ajuda a construir o conhecimento profissional docente.

Na construção desse conhecimento que é apresentado por Nóvoa (2022), é possível perceber que os professores do Musicalização Brasil tratam os desafios da profissão de forma integrada, buscando possíveis resoluções e formas de atuar que sejam satisfatórias às circunstâncias apresentadas. Assim, questões pedagógicas, questões musicais, questões relacionadas ao relacionamento com os alunos e questões pessoais e emocionais são apresentadas em conjunto, a partir de diferentes perspectivas, mas inter relacionadas, da mesma forma como acontecem na prática da sala de aula. O exemplo a seguir (Figura 77 a Figura 82) demonstra como os professores compartilham seus desafios, e como os membros integram diferentes tipos de conhecimento como rede de apoio.

Na maior parte das vezes em que apresento dados arquivais do Musicalização Brasil nesta pesquisa, procuro evitar uma sequência muito grande de imagens, tecendo comentários que intercalam as figuras. Neste exemplo, porém, entendo ser importante acompanhar todo o trecho, sem interrupções da análise. Meu objetivo ao apresentar as mensagens em sequência é fazer com que o leitor perceba como o grupo se torna uma rede de apoio: nas diferentes questões que envolvem a prática docente desses professores e se articulam na conversa, bem como na articulação de conhecimentos e experiências com a intenção de contribuir.

Antes, porém, faz-se necessário algumas observações sobre o contexto e sobre as primeiras mensagens que originaram as participações na sequência.

O contexto do envio das mensagens marca, para a maioria das escolas brasileiras, o retorno ao ensino presencial dos alunos da educação básica e a retirada da obrigatoriedade de máscaras de proteção nos ambientes abertos (Escolas [...], 2022) após praticamente dois anos de ensino remoto emergencial (Barros, 2020) e de distanciamento social. Embora a professora não mencione este contexto na mensagem, os professores que respondem na sequência demonstram considerar esta situação tão única e significativa para os alunos e para a sociedade em geral.

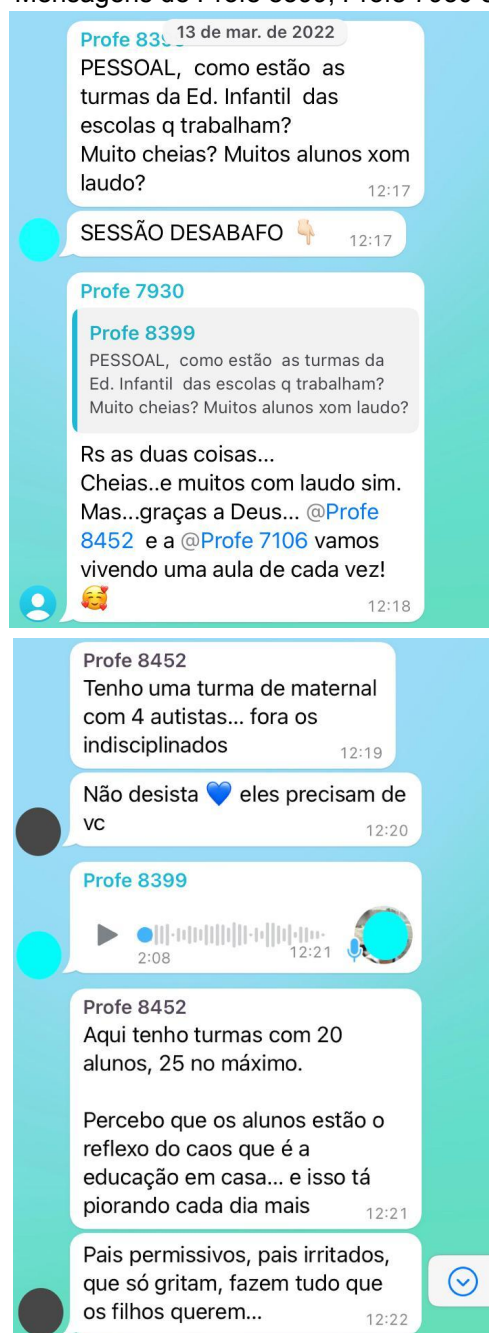
A mensagem que deu origem às interações é de Profe 8399. Primeiro ela envia uma mensagem de texto e depois indica uma “sessão desabafo” que, como podemos perceber no decorrer da conversa, veio em forma de áudio. Sua primeira mensagem de texto foi rapidamente respondida por Profe 7930 e por Profe 8452 (Figura 77 e 78), antes que pudesse completar a “sessão desabafo” em forma de áudio.

Em uma das poucas ocasiões onde os professores utilizam mensagem de áudio no grupo, Profe 8399 compartilha um pouco da realidade que encontrou depois deste retorno ao presencial: turmas cheias, muitos alunos com laudo e crianças indisciplinadas. Ela fala especificamente das turmas de educação infantil, e destaca o fato das crianças terem ficado tanto tempo sem o convívio social com outras crianças. A professora menciona que estava começando a pensar em desistir da profissão, depois de mais de trinta anos de docência.

A temática da conversa está centrada na indisciplina dos alunos. Esta é a causa da falta de motivação da professora, e também de outros professores que participam das interações. A relevância do tema, na perspectiva do desenvolvimento profissional do professor é importante não só para exemplificar a atuação do grupo, na forma de rede de apoio, mas também na questão do relacionamento com os alunos, que é apontado como um fator determinante para o sucesso na profissão. A gestão do comportamento dos alunos impacta a percepção que os professores têm a respeito do seu trabalho, e está relacionada a sua motivação para permanecer, ou não na profissão (Jesus; Santos, 2004).

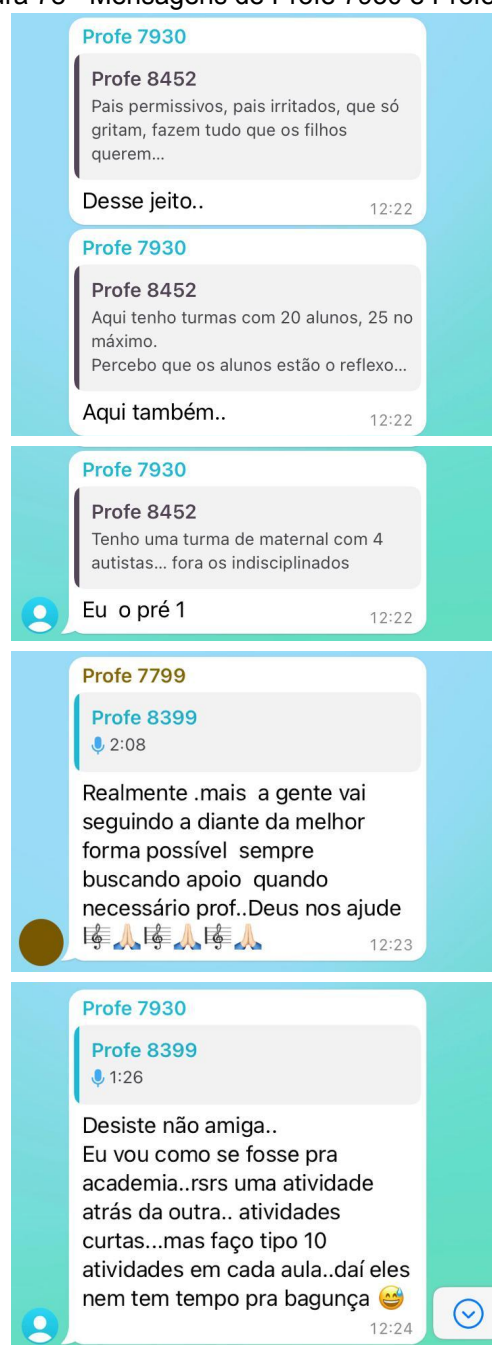
Os comentários dos professores procuram transparecer empatia ao mesmo tempo em que compartilham suas realidades e sugestões de como trabalhar diante desta nova realidade. A sequência das mensagens mostra a participação de outros professores se alternando às mensagens de Profe 8399, que vai dando mais detalhes sobre os desafios que mencionou no áudio.

Figura 77 - Mensagens de Profe 8399, Profe 7930 e Profe 8452



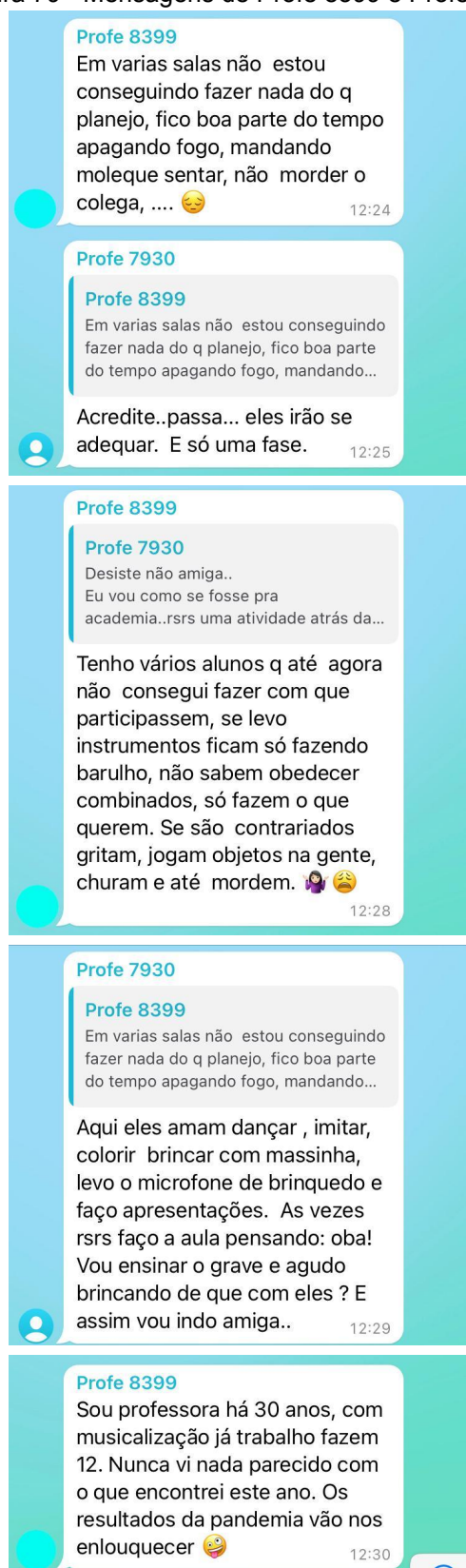
Fonte: Musicalização Brasil (13 mar. 2022).

Figura 78 - Mensagens de Profe 7930 e Profe 7799



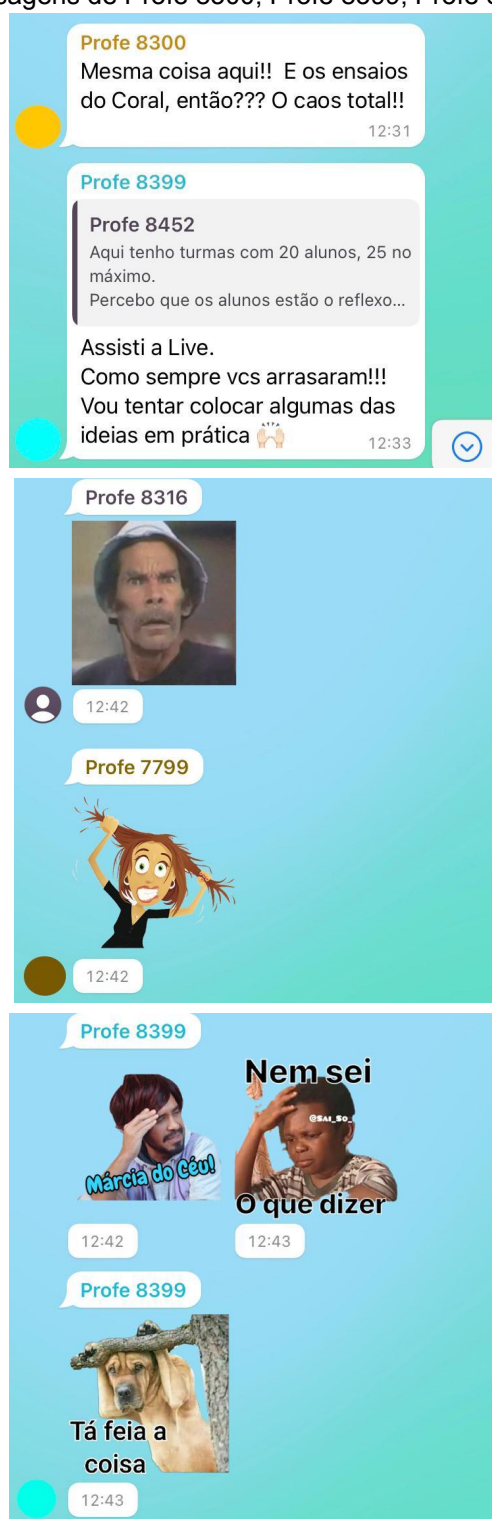
Fonte: Musicalização Brasil (13 mar. 2022).

Figura 79 - Mensagens de Profe 8399 e Profe 7930



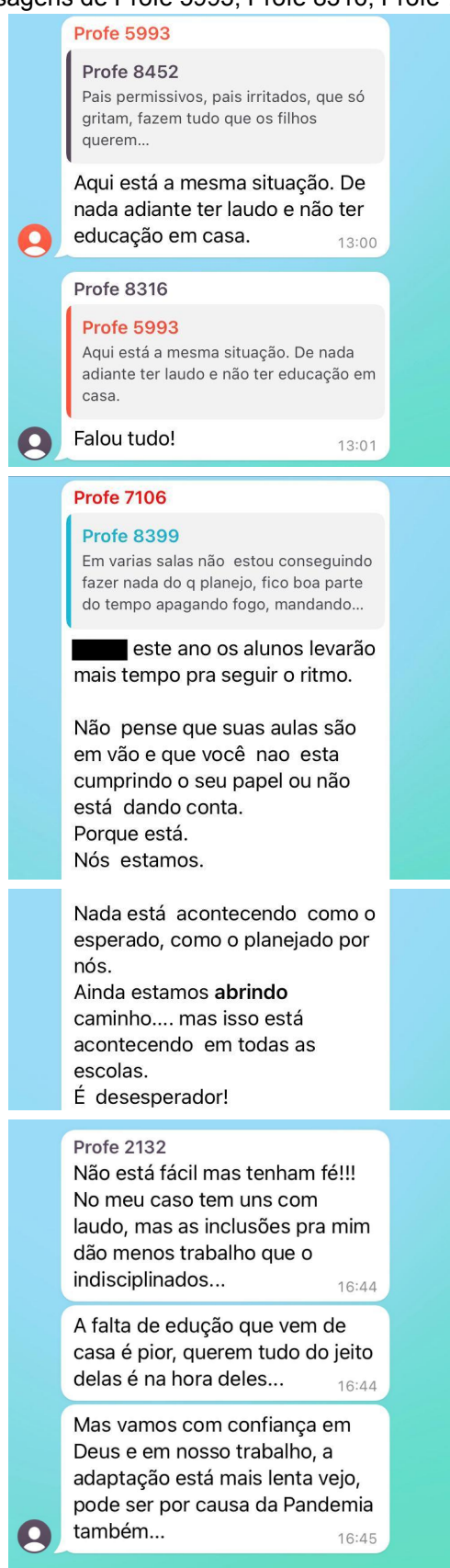
Fonte: Musicalização Brasil (13 mar. 2022).

Figura 80 - Mensagens de Profe 8300, Profe 8399, Profe 8316 e Profe 7799



Fonte: Musicalização Brasil (13 mar. 2022).

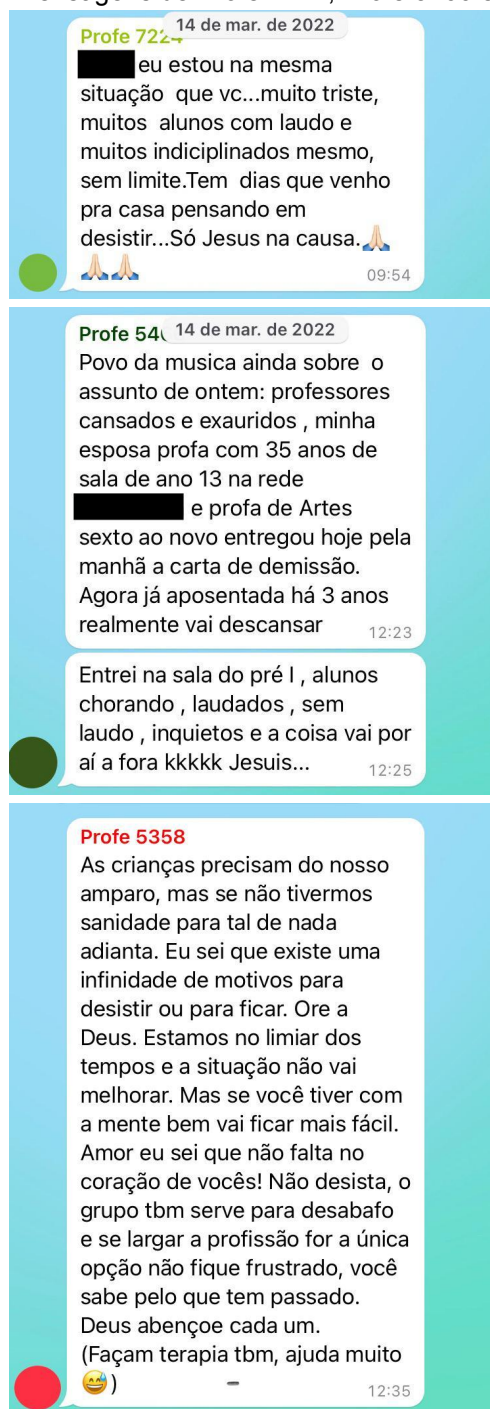
Figura 81 - Mensagens de Profe 5993, Profe 8316, Profe 7106 e Profe 2132



Fonte: Musicalização Brasil (13 mar. 2022).

As respostas à “sessão desabafo” de Profe 8399 não se encerraram, e o assunto continuou no dia seguinte com a participação de outros professores:

Figura 82 - Mensagens de Profe 7224, Profe 5466 e Profe 5358



Fonte: Musicalização Brasil (14 mar. 2022).

A forma como os professores interagem na sequência de imagens apresentadas (Figura 77 a Figura 82) demonstram como o Musicalização Brasil pode ser visto como rede de apoio, um dos elementos do desenvolvimento

profissional do professor. Ao analisar essas mensagens, entendo que emergem dos dados questões específicas deste caso mas também princípios que permitem explicar como as interações constroem uma rede de apoio.

Algumas temáticas parecem despertar nos professores um interesse especial, com respostas rápidas e a participação ativa de vários professores. A mensagem de Profe 8399, que expõe suas dificuldades com as aulas nas turmas de educação infantil, é um desses momentos, onde a atenção do grupo se concentra em um determinado comentário e este passa a ser o único tema discutido. Os registros dos horários de envio das mensagens demonstram uma comunicação que, apesar de assíncrona pela natureza do aplicativo onde acontece, estava sendo acompanhada e respondida em tempo real por alguns professores.

A singularidade do contexto referente à pandemia de covid-19 é uma das questões específicas que volta a aparecer nestas mensagens, juntamente com a temática de alunos com laudo e alunos indisciplinados. Envolvendo aspectos delicados da docência, mas muito presentes no cotidiano dos professores, as mensagens permitem perceber que a realidade apresentada por Profe 8399 é bastante similar às de outros professores.

A questão dos alunos com laudo é mencionada, mas não é discutida na ocasião (e nem posteriormente). A forma como os professores se posicionam, principalmente caracterizando o contexto onde os desafios se relacionam com a gestão de sala de aula e o comportamento dos alunos, atestam a importância da formação no que diz respeito à inclusão e ao conhecimento das necessidades específicas de cada caso. As falas demonstram a dificuldade em administrar as turmas com crianças atípicas que podem vir a ter um comportamento diferente do esperado pelo professor, que o associa à indisciplina.

A partir das questões específicas relacionadas aos desafios comportamentais do retorno às aulas presenciais identifiquei, na articulação entre as mensagens, elementos que fundamentam a ideia do grupo como uma rede de apoio e que se sustentam na empatia como seu princípio básico. No trecho apresentado, as figurinhas utilizadas por alguns professores (Figura 80) também constituem demonstração de empatia. Utilizando este tipo de linguagem visual simbólica que passou a caracterizar as comunicações por *WhatsApp*, elas sugerem as impressões

de Profe 8316 e Profe 7799 sobre a temática corrente (“tá feia a coisa), e reforçam o sentimento de Profe 8399 sobre a situação apresentada.

Embora a empatia seja uma característica das relações humanas, no grupo, essa capacidade de se identificar com os sentimentos do outro, pode estar atrelada à colaboração e à coerência. Ela se apresenta em três tipos de ação: a comparação de realidades, as sugestões para resolução dos problemas e o suporte emocional entre os membros.

Comparar realidades, assim como compartilhar histórias, sugerir recursos e propor soluções de problemas são atividades de uma comunidade de prática (Wenger; White; Smith, 2009). Ao descreverem suas realidades Profe 8452 (Figura 77), Profe 8300 (Figura 79) e Profe 5466 (Figura 82) demonstram solidariedade em virtude dos acontecimentos que geraram a “sessão desabafo”. Mas as mensagens não se limitam a descrever realidades parecidas, elas são acompanhadas de comentários como “não está fácil mas tenham fé” (Profe 2132) ou “acredite, passa, eles irão se adequar. É só uma fase” (Profe 7930). Comentários que parecem triviais mas que trazem em si a singularidade da experiência, um conhecimento empírico dos desafios.

O suporte emocional também é uma demonstração de empatia que caracteriza a rede de apoio Musicalização Brasil. Mensagens como a de Profe 7106 (Figura 81) e de Profe 5358 (Figura 82), ao mesmo tempo em que reconhecem a dificuldade da situação e se incluem nela, têm como objetivo incentivar não só a professora como os outros colegas. “Não pense que suas aulas são em vão e que você não está cumprindo o seu papel ou não está dando conta. Porque está. Nós estamos” (Profe 7106).

A empatia também motiva a ação que, no contexto de uma comunidade online, pode ser na forma de recomendações de como proceder para alcançar determinado objetivo. Profe 7930 (Figura 79) apresenta suas sugestões compartilhando o que tem dado certo para ela: “uma atividade atrás da outra...atividades curtas...mas faço tipo 10 atividades em cada aula...daí eles nem tem tempo pra bagunça”. Ela continua mencionando atividades que as crianças gostam de fazer e que escolhe as atividades para ensinar “brincando com eles”.

A relação dos conteúdos e práticas musicais com as necessidades e as preferências dos alunos no entendimento de Profe 7930, se relaciona ao que Abreu (2011) comenta sobre a profissionalidade de professores de música:

Conquistar o aluno para novas aprendizagens requer do professor, nos termos da profissionalidade, o domínio de especialidades que lhe possibilitem mediar a relação dos alunos com conhecimentos musicais. Para tanto, o professor 'precisa encontrar um jeito bonito de dizer as coisas', 'enxergar o seu jeito', o seu modo de envolver os alunos para que façam música, e de uma maneira 'prazerosa'. O conteúdo musical não está dado a priori, ele é validado no contexto da sala de aula, pois é ali, diante do aluno, que as práticas musicais são definidas. É mediante a necessidade e o interesse dos alunos que o professor constrói e organiza o ensino de música (Abreu, 2011, p. 176).

É por causa dessa mediação entre os alunos e as novas aprendizagens, que os professores, como Profe 8399, dão tamanha importância ao ambiente escolar e a gestão da sala de aula. Nas turmas indisciplinadas, os professores têm dificuldade em realizar as atividades, atingir os objetivos propostos para o ensino, o que prejudica a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. “A necessidade ética para com os alunos leva o professor a se conhecer melhor, bem como a conhecer, por intermédio de profissionais mais experientes, meios que os ajudem a facilitar a aprendizagem do aluno” (Abreu, 2011, p. 176). É nesse intuito, que a Profe 7930 menciona a ajuda de outras duas professoras: Profe 8452 e Profe 7106¹¹ (Figura 77).

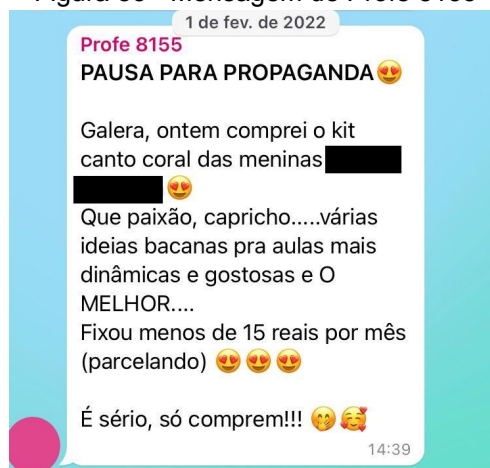
A Profe 8452 participa da conversa na sequência (Figura 78) compartilhando um pouco sobre seu contexto, no sentido de comparação de realidades e não de sugestão. Um pouco mais à frente (Figura 80), a Profe 8399 responde à mensagem, dizendo: “Assisti a *Live*. Como sempre vocês arrasaram! Vou tentar colocar algumas das ideias em prática”. A fala da professora justifica-se ao reconhecer que Profe 8452 desempenha um papel de liderança no grupo, ao promover, juntamente com Profe 8084 encontros em forma de vídeos ao vivo nas redes sociais voltados para professores, apresentando sugestões de atividades e de músicas para serem utilizadas no contexto da educação básica.

Professores com este mesmo perfil foram observados na pesquisa de Marcelo e Marcelo-Martinez (2023). Eles desempenham uma participação ativa nas

¹¹ Na verdade, a professora se confunde com os nomes dos membros, e quer se referir a Profe 8084.

redes sociais, compartilhando suas experiências profissionais. Os autores os definem como “novas lideranças docentes informais” que se estabelecem a partir da “praticidade ou utilidade dos materiais didáticos, propostas e ideias compartilhadas” (Marcelo; Marcelo-Martinez, 2023, p. 11).

Figura 83 - Mensagem de Profe 8155

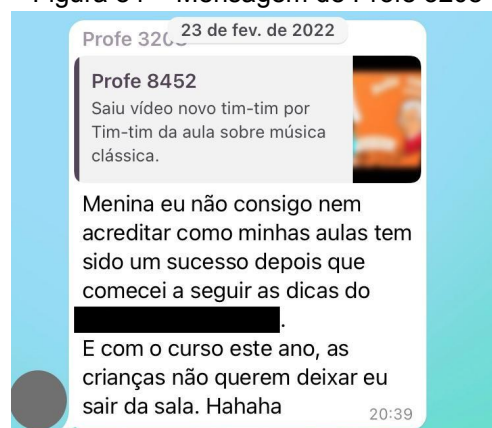


Fonte: Musicalização Brasil (1 fev. 2022).

No caso de Profe 8452 e Profe 8084, o suporte dado aos professores começou no período da pandemia na forma de vídeos no *Youtube*. Depois, se expandiu para postagens semanais no *Instagram*, *lives*, cursos e materiais comercializados na internet contendo planejamentos e sugestões de atividades para serem usadas nas aulas de música.

A importância atribuída ao trabalho de Profe 8452 e Profe 8084, produzindo recursos que auxiliam os professores a ensinar música, é pautada nos resultados de sua aplicação prática com os alunos. Fazendo propaganda das colegas, Profe 8155 destaca que o material contém “várias ideias bacanas para aulas mais dinâmicas e gostosas”. Em outro momento, Profe 3208 partilha sua experiência depois de começar a “seguir as dicas” das duas professoras:

Figura 84 - Mensagem de Profe 3208



Fonte: Musicalização Brasil (22 fev. 2022).

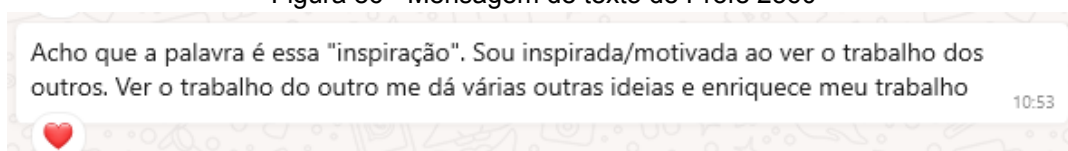
O reconhecimento que Profe 8452 e Profe 8084 conquistaram vem dos bons resultados que os professores afirmam ter ao realizar o que elas propõem, com seus alunos. Foi o tempo de docência o responsável pela construção deste conhecimento que as duas professoras hoje compartilham em suas redes sociais e nos materiais que promovem. Em seus vídeos, que são publicados no *Youtube* e no *Instagram*, mas que elas compartilham no Musicalização Brasil, as professoras têm o cuidado de não mostrar as crianças realizando a atividade, mas sempre esclarecem qual o contexto da atividade, a faixa etária mais adequada e como foi a resposta dos alunos. Como professoras experientes, quando sugerem determinadas práticas, elas se utilizam não somente dos conhecimentos científicos da formação, mas também do conhecimento profissional docente que foi se construindo ao longo de seus anos de docência, na convivência com outros professores e com seus alunos.

Diante disso, reafirma-se a importância de se pensar o desenvolvimento profissional do professor considerando não somente os conhecimentos científicos e musicais proporcionados pelos espaços formais, como também a formação que vem das redes de apoio, da colaboração entre pares, principalmente dos professores mais experientes. Não se trata de um outro momento da formação, mas de uma faceta desta, que é menos sistematizada, mais volátil e que “avança e recua”. Ela é construída nas vivências e experiências do professor, “no cerne da identidade pessoal” (Nóvoa, 1992, p. 18).

7.6 MOTIVAÇÃO

Para apresentar a motivação como característica do desenvolvimento profissional do professor na comunidade Musicalização Brasil, retomo uma parte do comentário de Profe 2560 que iniciou as considerações deste capítulo (Figura 60). Ao descrever o impacto do grupo em sua vida profissional, a professora menciona: “A troca de ideias, repertório e materiais são essenciais para minhas aulas e motivação” (Profe 2560). Posteriormente, também no grupo focal, a mesma professora faz um comentário que complementa sua afirmação anterior:

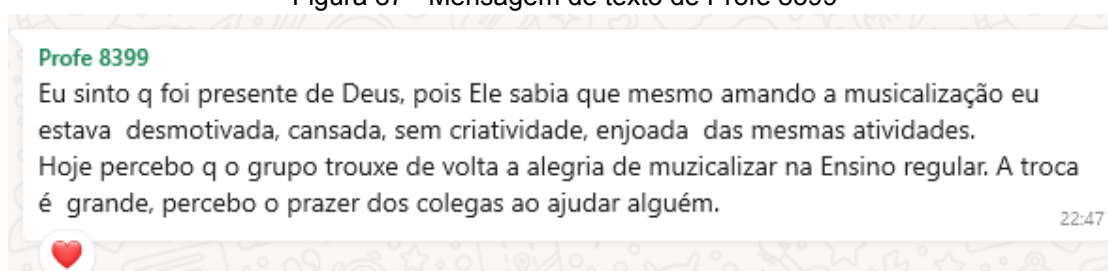
Figura 86 - Mensagem de texto de Profe 2560



Fonte: Grupo Focal (23 abr. 2023).

No mesmo sentido, o comentário de Profe 8399 traz o aspecto da motivação relacionado com a prática docente, principalmente no que se refere aos recursos didáticos utilizados para o ensino:

Figura 87 - Mensagem de texto de Profe 8399



Fonte: Grupo Focal (16 mar. 2023).

Nos contextos de desenvolvimento profissional em comunidades que apresentei na revisão de literatura, os trabalhos mencionam a motivação como um dos elementos a serem observados em ações e programas de formação (Bautista; Wong, 2019; Blair, 2008; Pellegrino *et al.*, 2018; Stanley; Snell; Edgar, 2014). Contudo, nenhum dos trabalhos descreve como a motivação se relaciona ao processo de desenvolvimento docente.

Nos dados empíricos da pesquisa, Profe 2560 e Profe 8399 relacionam a motivação aos aspectos práticos da docência: sugestões de atividades, repertório e materiais, que podem ser utilizados nas aulas. A despeito da variedade de recursos que envolvem estes elementos, eles possuem em comum o fato de sua utilização ser direcionada ao aluno. São como ferramentas, utilizadas pelo professor para o ensino, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento musical do educando.

De acordo com Cernev e Hentschke (2012), a motivação é uma das necessidades psicológicas dos professores. As autoras a associam com a autonomia e com a forma como se relacionam com os alunos: “no geral, os professores percebem sua autonomia de acordo com a relação estabelecida entre os fatores ambientais, principalmente com seus alunos”. Contudo, o que mais chama a atenção é que esta autonomia pode estar ligada à maneira de “inovar e criar nas aulas de música” (Cernev; Hentschke, 2012, p. 97). Dessa perspectiva, pode-se estabelecer uma relação entre a motivação e o conteúdo do que é compartilhado no grupo Musicalização Brasil considerando que este inspira/motiva, possibilitando aos professores “várias outras ideias” (Profe 2560).

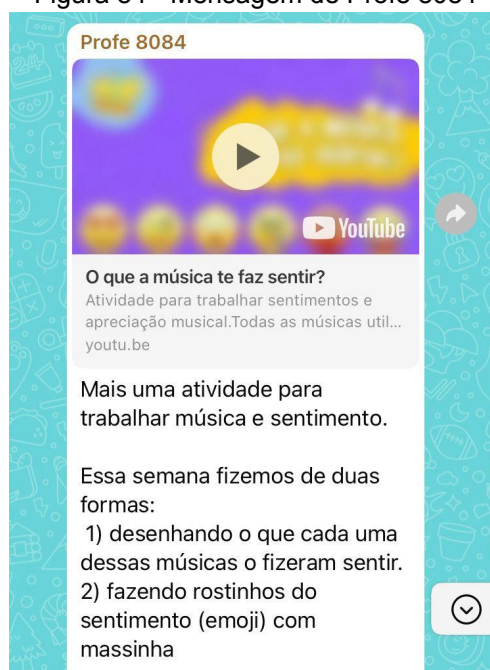
7.7 AUTONOMIA

O desenvolvimento profissional dos professores na comunidade Musicalização Brasil é possibilitado pela mobilidade, por meio da colaboração, com base na coerência e na existência de uma rede de apoio, como apresentado nas seções anteriores. Contudo, ele é também um processo individual, que se constrói e é construído por uma identidade pessoal. Este conhecimento profissional docente, que alavanca a formação dos professores, é elaborado de forma única e particular por cada professor, que articula suas experiências com a música e com a docência. Ao pensar sobre a autonomia da formação no contexto do grupo Musicalização Brasil, se destacam duas perspectivas que, tendo como fundamento a prática, se articulam concomitantemente, em uma construção que promove desenvolvimento profissional dos professores.

Uma das professoras, que produz material para se trabalhar música na educação básica, divulga um vídeo recentemente postado em seu canal na imagem abaixo (Figura 84). A professora sugere formas diferentes de realização, que vêm

acompanhadas da explicação: “essa semana fizemos de duas formas” (Profe 8084). Esta frase está relacionada à primeira perspectiva de autonomia que gostaria de apresentar: um elemento que vem da prática e que é conquistada pelo professor à medida que este se firma na profissão. Trata-se, como propõe Nóvoa, de uma questão de profissionalidade docente. Mais do que um “saber-fazer. É a capacidade de integrar uma experiência refletida” (Nóvoa, 2017, p. 1127). Ações eficazes na perspectiva do desenvolvimento profissional do professor consideram esta autonomia construída na experiência, pois respeitam a sabedoria docente (Stanley; Snell; Edgar, 2014).

Figura 84 - Mensagem de Profe 8084



Fonte: Musicalização Brasil (5 nov. 2021).

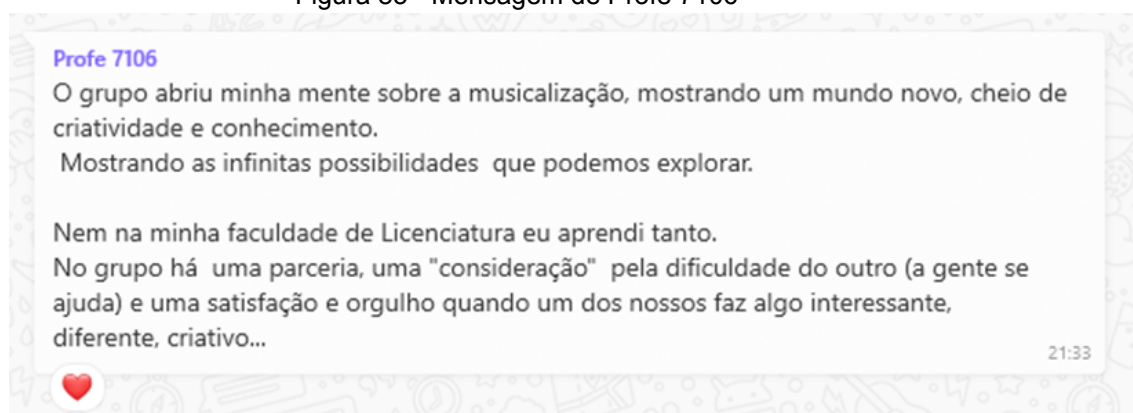
A construção da identidade profissional do professor é um processo de desenvolvimento da autonomia, que se dá ao longo da vida, em constante prática e reflexão sobre a mesma. Destas ações se produz o conhecimento profissional docente que é: elaborado na ação, e por isso contingente; construído e compartilhado entre os professores, assim coletivo; e se expande para fora do contexto do profissional, sendo público (Nóvoa, 2022).

Este movimento confere aos professores conhecimentos construídos na experiência, pois:

Ao assumirem os seus jeitos, suas crenças e acreditarem em si como professores que ensinam e aprendem, os professores conseguem deixar algumas práticas de lado, esculpindo-se como professores conforme o lugar em que estão. A segurança que nasce do tempo de prática na escola também permite a alguns professores 'desdizerem' teóricos e construir conhecimentos próprios (Gaulke, 2017, p. 203).

Este aspecto traz a autonomia na segunda perspectiva: a da autoformação. Embora o grupo seja um espaço colaborativo, cada membro participa da forma que desejar. Da autonomia da participação decorre a autonomia da formação - a autoformação - que possibilita que cada professor articule as experiências em comunidade de forma individual. Participar do grupo, seja de forma ativa ou passiva, é uma escolha de cada professor. Ingressar e se manter no grupo são escolhas de cada membro. Assim também, a forma como o professor utiliza os conhecimentos, materiais e informações que são socializadas no grupo resultam de suas escolhas, sua experiência e suas motivações. Dessa perspectiva, a autonomia se forma na prática. Há uma ação individual de cada professor em direção à formação. Bellochio (2016) pensa a formação do professor de música neste sentido, utilizando de Josso a metáfora do "caminhar para si", um sentido onde cada professor "se constrói/forma/busca por si próprio, mas também se constrói na relação com o outro" (Bellochio, 2016, p. 20). Na imagem a seguir (Figura 85), Profe 7106 destaca como o grupo contribuiu para que enxergasse a musicalização de outra forma. Embora ela atribua à comunidade a responsabilidade por isso, entendo que este processo foi, na verdade, um processo individual.

Figura 85 - Mensagem de Profe 7106



Fonte: Grupo Focal (19 mar. 2023).

A dimensão do conhecimento e da criatividade no contexto da formação, que é apresentado por Profe 7106, traz a dimensão do conhecimento e da criatividade ao contexto da formação. Ao mencionar que “o grupo abriu minha mente (...) mostrando um mundo novo”, a professora compara as aprendizagens na comunidade às experiências de formação inicial, atribuindo maior importância às experiências no grupo. Na interpretação de sua fala, compreendemos que não se trata de desmerecer a formação inicial, mas atribuir um grande valor ao conhecimento profissional do professor, construído “a partir de uma reflexão sobre a prática” (Penna, 2010, p. 29).

Em entrevistas com professores de música, Gaulke (2017) também presenciou professores que conferiram maior importância às experiências na escola. Ela apresenta uma compreensão coerente da relação entre a prática e a formação: “Entender a atuação como formativa é uma tentativa de amalgamar formação e atuação, o que não significa que a formação inicial seja desnecessária” (Gaulke, 2017, p. 205).

É importante destacar que a ênfase atribuída ao conhecimento profissional docente proporcionado pelo grupo não desmerece os outros tipos de conhecimento necessários à formação do professor, como os que vêm dos conteúdos científicos das disciplinas e o conhecimento científico em educação formalizados na licenciatura. Porém, faz-se importante considerar que este conhecimento profissional docente, por sua característica prática, inerente ao trabalho do professor, não é construído de forma sistematizada.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 2002, p. 57).

Finalmente, é importante destacar que a autonomia da formação, apesar de ser uma característica do desenvolvimento profissional dos professores na comunidade Musicalização Brasil, não é um atributo exclusivo deste contexto. Ela é um viés da formação do professor inerente à prática docente, um conhecimento pessoal dentro do conhecimento profissional. “Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente” (Nóvoa, 2009, p. 22). Embora pouco visível nos dados é possível perceber sua presença e

contribuição para o desenvolvimento profissional dos professores a partir do que eles, sem também conseguirem defini-la, mencionam dos aprendizados que derivam das experiências partilhadas no grupo.

Neste capítulo, procurei apresentar sete elementos que se destacam nos dados ao observar as características do Musicalização Brasil como propulsor de experiências de formação. Outros aspectos também poderiam ser considerados como elementos importantes como, por exemplo, particularidades relacionadas à frequência de participação e de postagem de mensagens. Incluo também o ingresso de novos membros que, com suas interações no grupo tornam necessário retomar questões que já foram debatidas, agregando novas perspectivas. Estes são pontos importantes da dinâmica do grupo e que podem ter relação com o desenvolvimento profissional.

Contudo, minha escolha foi centrar na mobilidade, colaboração, coerência, foco na prática, rede de apoio, motivação e autonomia, elementos que demonstram ser determinantes para o desenvolvimento profissional dos professores. Essas características evidenciam o ambiente flexível e adaptável às necessidades individuais dos professores que é esta comunidade, e tornam o grupo Musicalização Brasil um espaço capaz de promover o desenvolvimento profissional dos professores.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo compreender de que forma a participação na comunidade Musicalização Brasil proporciona experiências de formação que contribuam para o desenvolvimento profissional do professor de música da educação básica. Para isso, partiu de três premissas que constituíram as bases da investigação: a primeira centra-se na ideia de que o Musicalização Brasil, grupo de *WhatsApp* formado por professores de música que, em sua maioria, atuam em uma determinada rede de ensino particular, constitui uma comunidade de prática online. A partir desta, pauta-se a segunda premissa: de que esta comunidade proporciona aos professores experiências - práticas que envolvem registrar e compartilhar situações vividas na escola, os recursos e formas de ensinar dos repertórios e múltiplos saberes e vivências da docência - com potencial de formação. A terceira premissa é que este processo contribui para o desenvolvimento profissional do professor, pois desperta a reflexão e oportuniza novas possibilidades de ação, que podem auxiliar na melhoria da qualidade do ensino.

Embora o termo formação possua diferentes sentidos e represente diferentes momentos da vida de um professor, neste trabalho procurei utilizar a perspectiva do desenvolvimento profissional docente, sobretudo nas definições de Nóvoa (1992; 2009; 2019, 2022) e Marcelo (2009). Para isso, procurei considerar o desenvolvimento profissional como um processo que se dá ao longo da vida e que é integrado à prática cotidiana dos professores. A formação dos professores de música não pode ser vista apenas como um conjunto de cursos e treinamentos isolados, mas deve ser entendida como um percurso de aprendizagem constante, que abrange desde as experiências individuais até as interações com outros professores em comunidades de prática.

Nos panoramas atuais de formação, o grupo Musicalização Brasil demonstra o potencial das comunidades de prática online para transformar a formação em um processo contínuo, dinâmico e interativo, essencial para o avanço da educação musical na era digital. A compreensão da comunidade como um grupo de pessoas que compartilha um interesse - uma prática - em comum e que aprende a fazê-lo melhor enquanto interage com outros membros proporcionou à investigação um olhar peculiar sobre o grupo Musicalização Brasil e a interação entre seus membros.

Com base nos conceitos de Wenger (1998), que são expandidos pelo próprio autor e por seus colaboradores (2002; 2012; 2022), foi possível olhar para o Musicalização Brasil, sua origem e objetivo, as práticas de interação dentro dele e as formas de participação dos membros em uma perspectiva social de aprendizagem. A partir dessas lentes, pude compreender as práticas cotidianas do grupo e a interação entre seus membros como experiências que contribuem para o desenvolvimento profissional desses professores.

Embora a teoria tenha servido à compreensão é importante salientar que suas proposições se limitaram a uma compreensão parcial do contexto estudado. A CoP foi adequada para compreender a comunidade Musicalização Brasil como um espaço de aprendizagem, e observar as interações, em participações ativas ou passivas como válidas para promover novos conhecimentos. Ela foi útil ao entendimento de que tanto as conversas (participação) quanto os materiais (reificação) constituem elementos capazes de construir entendimentos partilhados no grupo. Também foi importante para compreender o motivo da participação de membros que, embora façam parte do grupo, não atuem como professores de música da educação básica (colaboração de fronteira) e qual a importância destes para a comunidade Musicalização Brasil, ao possibilitarem um ir e vir de novas práticas entre esta e outras comunidades.

Contudo, juntamente com a perspectiva das CoPs foi necessário agregar outros conceitos para que fosse possível compreender o grupo enquanto espaço que proporciona experiências de desenvolvimento profissional. A teoria de Wenger (1998) foi suficiente para compreender as interações e dinâmicas de participação na comunidade, mas limitada para auxiliar na compreensão de como a participação se relaciona à formação. As primeiras tentativas de análise dos dados, muito pautadas na teoria das CoPs, se mostraram mais restritas, superficiais, e foi necessário explorar outros conceitos para que a compreensão do objeto de estudo abarcasse outras perspectivas e alcançasse os objetivos propostos para a investigação.

Dimensões como as da experiência, da autonomia, do conhecimento profissional, da importância da reflexão sobre a prática foram essenciais ao entendimento da comunidade Musicalização Brasil, mas necessitaram de outros aportes teóricos, como os de Nóvoa (1992; 2009; 2019, 2022) e Marcelo (2009). Dessa forma, a importância da comunidade consistiu no entendimento da partilha de

um repertório (histórias, materiais, práticas) contextualizado (de ensinar música, de ensinar na Rede) que confere aos professores um conhecimento que é “patrimônio da profissão” (Nóvoa, 2022) e que, pela constituição do grupo (uma comunidade online que se comunica por mensagens em um aplicativo) pode ser compartilhado (escrito e transmitido) com outros professores. Dessa forma, não se trata só de uma questão de identidade, onde os professores de música assim se reconhecem através de práticas similares, de desafios e necessidades parecidos, mas de registrar (nas perguntas, experiências, pedidos, materiais etc.) o cotidiano da profissão que é uma mistura de suas próprias reflexões, das necessidades dos alunos e das demandas da escola enquanto instituição.

A metodologia escolhida, uma pesquisa etnográfica online, mostrou-se adequada para compreender o objetivo proposto. Embora este tipo de pesquisa seja utilizado há algumas décadas, as especificidades do contexto, sobretudo as características do aplicativo onde ela aconteceu, tornaram necessário construir um percurso metodológico adaptado às peculiaridades desta investigação. Foi preciso um refinamento do olhar, que demandou insistência e constante diálogo com a literatura, para observar o extenso material dos dados arquivais para além de uma série de mensagens de texto e compartilhamento de materiais. Desvelar significados em uma prática extremamente cotidiana, que é atualmente a comunicação via *WhatsApp* foi, para mim, um grande desafio do campo da pesquisa. Olhar para o conteúdo das conversas e ver nos diálogos e na troca de materiais potencial de aprendizagem foi algo que julguei ser possível, na construção do projeto da pesquisa, mas que tornou necessário, enquanto pesquisadora, o desenvolvimento de um olhar peculiar, um processo de ressignificação do cotidiano. Essa interpretação da prática, que foi necessária ao estudo do contexto, não se esgota nessas considerações finais, mas segue provocando novas reflexões e me apresentando outras possibilidades de interpretação da vida cotidiana, nas formas como nos comunicamos e nos relacionamos, principalmente no contexto online.

As formas de coleta de dados da pesquisa tornaram possível a realização dos objetivos secundários propostos para a investigação. A análise dos dados arquivais obtidos do recorte de 12 meses das interações no grupo Musicalização Brasil permitiram estabelecer categorias que não só organizaram o tipo de material como também permitiram contextualizar as práticas de interação entre os

professores. As características do contexto da pesquisa - um grupo no *WhatsApp* - tornou o arquivamento destes dados um processo automatizado e bastante independente de meu envolvimento.

Uma vez que o próprio aplicativo registra todas as informações (quem mandou a mensagem, qual o horário, quem respondeu, entre outras), o processo de transcrição dos dados se restringiu apenas às mensagens por voz. Se este processo facilitou a coleta de dados, convém destacar que ele gera, por outro lado, uma grande quantidade de informações, atribuindo à pesquisadora a tarefa de organizar, selecionar os dados a serem utilizados e manter todo este material adequadamente arquivado para que nada se perca. A grande quantidade de dados gerados tornou, este, um trabalho árduo, e que demandou muitas horas de leitura, de edição dos *prints* de tela e de criação de formas de organização do material, também com o cuidado de criar cópias de segurança para que o conteúdo não se perdesse.

Para realizar a pesquisa utilizando o *WhatsApp* como o meio no qual os dados foram coletados, também foi preciso estar informada e atualizada quanto às mudanças pelas quais o aplicativo passou ao longo do tempo de coleta. Algumas funcionalidades foram alteradas no aplicativo durante a pesquisa, o que permitiu aos participantes novas formas de interação e de se expressarem. As mudanças também permitiram o aumento do número de participantes, a utilização de reações às mensagens bem como o compartilhamento de arquivos de tamanhos maiores. Por outro lado, as mudanças re-configuraram automaticamente algumas formas de exibição do histórico de mensagens que, se não fosse pelo arquivamento anterior dos dados em outros formatos, teriam prejudicado muito o trabalho.

O grupo focal online e as conversas individuais com determinados participantes tornaram possível investigar quais as percepções desses professores de música a respeito de suas experiências de desenvolvimento profissional em comunidade online. Utilizar o *WhatsApp* para realizar este tipo de coleta de dados possibilitou anular distâncias geográficas entre estes participantes e, de certa forma, facilitou a comunicação com eles. O fato de toda a comunicação ter se dado por mensagens de texto ou de voz assíncronas permitiu aos participantes responderem em momento oportuno e de acordo com suas preferências de comunicação (escrita ou falada). Por outro lado, em alguns casos este fator tornou um desafio a compreensão das questões propostas por mim e a interpretação das respostas dos

participantes, bem como limitou a exploração de determinadas temáticas que perdiam o “fio da meada” quando eram respondidas muito tempo depois ou em momentos onde, possivelmente, o participante estivesse ocupado com outras questões.

Para analisar os processos de desenvolvimento profissional em relação à participação em comunidade online, além dos dados arquivais do grupo Musicalização Brasil e do material obtido no grupo focal e nas conversas individuais, foram de grande contribuição os diários de campo. A maior parte das considerações destes grupos comigo mesma, foram escritas durante o processo de coleta dos dados no Musicalização Brasil. Revisitá-las tempos depois, durante o processo de escrita da análise foi um caro exercício do olhar: de rever os dados sobre a minha ótica, mas também de perceber como minhas próprias impressões sobre o material e a pesquisa foram se construindo ao longo dos, aproximadamente, três anos de investigação. O fato dos diários serem escritos no mesmo formato dos outros dados da tese me possibilitou compreender características do contexto, como a mobilidade e a ubiquidade que, além de serem características da pesquisa, constituem a forma contemporânea de interagir e de refletir sobre as experiências que nos formam. Assim, pude ver no grupo um espaço de desenvolvimento para os professores, vi neste espaço também meu desenvolvimento como pesquisadora acontecer através da articulação das experiências e da possibilidade de revê-las e estabelecer novas conexões entre elas a partir da palma da mão.

A pesquisa etnográfica online, incluindo as formas de coleta de dados já mencionadas, possibilitou também identificar características do desenvolvimento profissional dos professores de música no contexto estudado. A metodologia permitiu observar elementos que, peculiares ao Musicalização Brasil, tornavam o grupo um espaço capaz de produzir questionamentos, entendimentos partilhados, construir recursos e proporcionar trocas que contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores que participam do grupo.

Na observação da comunidade e dos materiais extraídos para a pesquisa, podemos perceber como o conhecimento profissional docente (Nóvoa, 2022), um conhecimento de natureza contingente é partilhado, tornando-se coletivo, e sistematiza-se ao ser registrado e compartilhado entre os professores no grupo como mensagens de texto, áudios, imagens, vídeos e *links*. As especificidades da

comunidade online na qual desenvolvem suas relações se, por um lado, limitam certos tipos de interação, por outro, permitem uma maior diversidade de contextos e formas de ser professor de música na educação básica possibilitadas pela ausência de limites geográficos e pela mobilidade de poder interagir praticamente em qualquer hora e local.

Diante do que foi apresentado ao longo do trabalho, sustento a tese de que o desenvolvimento profissional dos professores de música é influenciado por uma variedade de ações e interações cotidianas, reforçando a perspectiva de que o aprendizado acontece ao longo da vida profissional, e a partir de diversos espaços nos quais o professor participa, em iniciativas formais ou nas oportunidades informais. Desta concepção se abrem várias possibilidades para a reflexão, a pesquisa e a execução de práticas voltadas à formação docente.

Da perspectiva da formação do professor em contextos formais, seja na graduação ou em iniciativas de formação continuada, há que se destacar o potencial das comunidades de professores. Na diversidade que considera a individualidade de cada participante, há uma variedade de experiências, tempos de docência, peculiaridades de contextos que, narrados, registrados, representados em recursos ou metodologias de ensino e de outras (até agora) impensadas formas constituem um vasto conhecimento sobre ensinar música e sobre ser professor de música na educação básica.

Observar o grupo Musicalização Brasil, no contexto do *WhatsApp* me fez refletir na necessidade de olharmos para a vida contemporânea, em suas diferentes formas de estar no mundo, e nas possibilidades formativas que decorrem do cotidiano. Há muito potencial em considerar outros e novos espaços - sobretudo os virtuais - que, por sua ubiquidade, nos hospedam e acolhem cada vez mais e de tantas formas diferentes. Redes sociais, aplicativos de mensagens, fóruns, *chats* e outros tantos antigos e novos espaços que possibilitam o encontro com o outro podem ser espaços de formação. Estes encontros, mediados pela tecnologia, precisam estar presentes em nossas pesquisas e também em nossas propostas de formação.

Como professores, reconhecer o potencial de espaços informais, como o Musicalização Brasil, para o desenvolvimento profissional desperta a necessidade de olhar para o cotidiano com curiosidade investigativa, procurando por outros

espaços e outras interações que nos formam e que exercem influência em nossas práticas enquanto professores de música. Reconhecer esses espaços e convívios além de refletir sobre quais concepções eles nos transmitem, principalmente sobre música e sobre ensinar música, pode nos dar indicativos de pressupostos que construímos e que orientam nossa docência, das quais pouco refletimos, ou seguimos reproduzindo sem questionar.

Na perspectiva do desenvolvimento profissional, à semelhança do que foi verificado no Musicalização Brasil, comunidades de professores podem contribuir para a formação como espaços de colaboração, motivação e rede de apoio. A coerência de um contexto de atuação com elementos em comum potencializa este desenvolvimento, uma vez que as semelhanças permitem que os professores relacionem as experiências de colegas com suas próprias vivências e articulem este conhecimento às suas práticas, incluindo, adaptando se apropriando do que é compartilhado.

O acesso aos materiais que são postados no grupo, na forma de mídias, de documentos, de *links* passam a constituir parte do repertório dos professores. Com finalidade, sobretudo, pedagógica, estes materiais passam a compor não somente um repertório físico, ou digital de canções, atividades, vídeos, mas também um repertório de possibilidades a serem exploradas com os alunos, que se associa à motivação dos professores. Tem-se, assim, o ciclo do novo: dos novos recursos decorrem novas reflexões sobre a prática pedagógica com a finalidade de proporcionar, aos alunos, novas experiências em sala de aula. Das novas experiências decorrem novas reflexões o que, neste deslocamento, produz movimento, um constante (re)pensar da experiência profissional: o desenvolvimento.

Se é possível que do grupo emanem tantas possibilidades de formação, é necessário também reconhecer que o potencial para isso é muito particular a cada professor, a partir do uso que faz das suas experiências como participante. O Musicalização Brasil, enquanto grupo de comunicação entre pessoas em um aplicativo de mensagens, não proporciona, em si mesmo, desenvolvimento profissional. Ele é uma forma de interagir online, onde a mobilidade reconfigura as limitações de tempo e espaço e possibilita encontros que talvez não aconteceriam no ambiente offline. Mas o potencial de formação da ferramenta reside exclusivamente nos encontros: com o que os outros compartilham e com as próprias

ideias e experiências, sejam elas narradas neste e em outros espaços como também as que são despertadas e permanecem em nós.

Ao conhecer as práticas, os desafios e as formas de ser docente de outros professores de música colabora para a construção da identidade, no partilhar da vida profissional, das boas e (em princípio) más experiências, os professores vão construindo coletivamente um entendimento compartilhado da docência em música na educação básica, uma cultura profissional que decorre do conhecimento do que é ensinar música em um contexto específico, a escola.

Para futuras pesquisas, proponho a investigação de outros contextos informais de formação: espaços virtuais ou não, no qual os professores buscam recursos, interações e inspirações para suas aulas, seus desafios e suas dúvidas. Quais espaços são apontados por professores como locais que contribuem para sua prática profissional? O que há nesses espaços que possa contribuir para o desenvolvimento? Que outros espaços de colaboração entre professores existem? O que eles têm em comum e quais as suas singularidades?

Outra possibilidade que decorre do contexto que estudei, é pensar em iniciativas de formação que utilizem a comunidade online como espaço formal de formação. Seriam ações estruturadas e com objetivos definidos que, tendo como ponto de partida as necessidades apontadas pelos professores e como base a participação dos mesmos, orientasse as discussões e as ações na direção de determinado objetivo. É possível que ações assim possam tornar contextos como o Musicalização Brasil fomentadores ainda maiores de experiências que contribuam para o desenvolvimento profissional dos professores de música.

Do que entramos em contato através da experiência do outro e com o outro, são “infinitas possibilidades que podemos explorar” (Profe. 7106). Por ora, com esta tese espero ter despertado a importância de olhar para a formação, para o professor de música e sua atuação na educação básica, compreendendo o desenvolvimento profissional como um processo dinâmico e intenso que é individual mas que necessita do coletivo para se potencializar.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Delmary Vasconcelos. **Tornar-se professor de música na educação básica**: um estudo a partir de narrativas de professores. 2012. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/31430>. Acesso em: 24 maio 2024.
- ABREU, Nelsio; BALDANZA, Renata; GONDIM, Sônia. Os grupos focais on-line: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**. v. 6, n. 1, p. 05-24, 2009. DOI: <https://doi.org/10.4301/S1807-17752009000100001>. Disponível em: <https://www.tecsi.org/jistem/index.php/jistem/article/view/10.4301%252FS1807-17752009000100001/142>. Acesso em: 23 abr. 2023.
- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. VOLP – **Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa**. 6ª ed., 2021. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/vocabulario-ortografico> Acesso em: 21 jan. 2024.
- ALMEIDA FILHO, Agenor. A Comunicação na era da tecnologia digital: a escrita no ciberespaço. **Fólio - Revista de Letras**, v. 2, n. 1, . 88-100, jan./jun., 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3627>. Acesso em: 27 mar. 2023.
- ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino. **Por uma ecologia da formação de professores de música**: diversidade e formação na perspectiva de licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul. 2009. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/17690>. Acesso em: 30 jun. 2024.
- ALVES, Gislene de Araújo. Os desafios e as perspectivas na formação e atuação profissional de professores de música em Natal/RN. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., 2013, Pirenópolis. **Anais [...]**. Pirenópolis: ABEM, 2013. p. 1844-1854 Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf#page=1844. Acesso em: 22 jun. 2022.
- AMUI, Gustavo Araújo; GUIMARÃES, Fernanda Albernaz do Nascimento. Música na educação básica: referenciais teóricos de periódicos nacionais publicados entre 2000 e 2010. **Per Musi**, n. 34, p. 89-112, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pm/a/wmV3dXR8Mm6TNVkJCTdPRhff/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2022.
- ANDRADE, Lucila Prestes de Souza Pires de. **Aprendizagem musical no canto coral**: interações entre jovens em uma comunidade de prática. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) - Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00006a/00006ae1.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2024.

ANDRADE, Lucila Prestes de Souza Pires; ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino. Comunidade de prática e aprendizagem musical: uma revisão de artigos, teses e dissertações brasileiras. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 33., 2023, São João del-Rei. **Anais** [...]. São João del-Rei: ANPPOM, 2023. p. 1-17. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2023/papers/1563/public/1563-7828-1-PB.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1998.

ANTUNES, Larissa Rosa. **Música e educação infantil**: formação de profissionais atuantes em Brasília. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Instituto de Artes, Universidade Nacional de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/16967>. Acesso em: 26 jun. 2022.

BARBOSA, Émerson da Silva. “...Vivendo e aprendendo...”: um estudo de caso sobre a aprendizagem da docência dos professores de música na Cauc. 2016. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/22158>. Acesso em: 26 jun. 2022.

BARBOSA, Sérgio; MILAN, Stefania. Do not harm in private chat apps: ethical issues for research on and with WhatsApp. **Westminster Papers in Communication and Culture**, v. 14, n.1, 2019, p. 49–65. DOI: <https://doi.org/10.16997/wpcc.313>. Disponível em: <https://www.westminsterpapers.org/article/id/274/>. Acesso em: 24 abr. 2023.

BARROS, Matheus Henrique da Fonseca. Educação musical, tecnologias e pandemia: reflexões e sugestões para o ensino remoto emergencial de música. **Ouvirouver**, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 292-304, jan./jun., 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/55878>. Acesso em: 30 jun. 2024

BATISTA, Leonardo Moraes. Formação continuada em educação musical: possibilidades, recursos e ferramentas utilizados pelo Departamento Nacional do Sesc. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., 2013, Pirenópolis. **Anais** [...]. Pirenópolis: ABEM, 2013. p. 1107-1116. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf#page=1107. Acesso em: 22 jun. 2022.

BAUTISTA, Alfredo; WONG, Joanne. Music teachers’ perceptions of the features of most and least helpful professional development. **Arts Education Policy Review**, v. 120, n. 2, p. 80–93, jul. 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10632913.2017.1328379>. Acesso em: 11 jun. 2021.

BAUTISTA, Alfredo; YAU, Xenia; WONG, Joanne. High-quality music teacher professional development: a review of the literature. **Music Education Research**, v.

19, n. 4, p. 455-469, 2016. Disponível em:
<https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1249357>. Acesso em: 11 jun. 2021.

BELLOCHIO, Cláudia. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 36, p. 8-22, jan./jun. 2016. Disponível em:
<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/595/461>. Acesso em: 30 jun. 2024.

BELTRAME, Juciane Araldi. **Educação musical emergente na cultura digital e participativa: uma análise das práticas de produtores musicais**. 2016. Tese (Doutorado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em:
<http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11033>. Acesso em: 28 mar. 2023.

BLAIR, Deborah. Mentoring novice teachers: developing a community of practice. **Research Studies in Music Education**, v. 30 n.2, pp. 97–115, Dec., 2008.

BORGES, Renato. **Amplificar**. c2014. Página Inicial. Disponível em:
<https://www.amplificar.mus.br/>. Acesso em: 13 ago. 2019.

BOTELHO, Liliana Pereira. **O binômio formação/atuação profissional a partir do olhar do discente e do egresso do curso de licenciatura em música da UFSJ**. 2019. Tese (Doutorado em Música) - Escola de Música - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em:
<http://hdl.handle.net/1843/34820>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. versão homologada. Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 21 abr. 2021

CALVENTE, Glória. To sing or not to sing? *In*: SOBREIRA, Silvia (org). **Desafinando a Escola**. Brasília: 2013. cap. 4, p. 66-89.

CAMPANELLA, Bruno. Por uma etnografia para a internet: transformações e novos desafios. **MATRIZES**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 167-173, 2015. Disponível em:
<https://revistas.usp.br/matrizes/article/view/111722>. Acesso em: 11 jun. 2024.

CAMPANELLA, Bruno; BARROS, Carla. Introdução. *In*: CAMPANELLA, Bruno; BARROS, Carla (coord.). **Etnografia e consumo midiático: novas tendências e desafios metodológicos**. Rio de Janeiro: E-papers, 2016. *E-book*. p. 5-10.

CAPELA, Raisa Monteiro. Como fazer um grupo comigo mesmo no WhatsApp. **Techtudo**. 22 out. 2022. Disponível em:
<https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2022/08/como-fazer-um-grupo-comigo-mesmo-no-whatsapp.ghml>. Acesso em: 21 abr. 2023.

CARMELINO, Ana Cristina; KOGAWA, Lídia. A intertextualidade como marca dos stickers do WhatsApp. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 27, p. 156-176, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/28518>. Acesso em: 27 mar. 2023.

CERNEV, Francine; HENTSCHE, Liane. A teoria da autodeterminação e as influências das necessidades psicológicas básicas na motivação dos professores de música. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 29, p. 88-102, jul./dez. 2012.

Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/93>. Acesso em: 20 jun. 2024.

COLOM, Anna. Using WhatsApp for focus group discussions: ecological validity, inclusion and deliberation. **Qualitative Research**, v. 22, n. 3, p. 452-467, 2022.

Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1468794120986074>. Acesso em: 24 abr. 2023.

CORAZZA, Maria Júlia; RODRIGUES, Jéssica; JUSTINA, Lourdes; VIEIRA, Rui. Comunidades de prática como espaços de investigação no campo de pesquisa formação de professores. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 466-494, dez. 2017. Disponível em:

<https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/138>. Acesso em: 11 mar. 2020.

COSTA, Lucian José de Souza Costa e. **Formação inicial e continuada de professores de artes/música na educação básica: um estudo na USE 11 de Icoaraci em Belém/PA**. 2019. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em:

https://ppgartes.propesp.ufpa.br/disserta%C3%A7%C3%B5es/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20COMPLETA%20_%20Lucian_Vers%C3%A3o%20Final%20corrigida.pdf. Acesso em: 26 jun. 2022.

CRESWELL, John. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUERVO, Luciane da Costa; WELCH, Graham Frederick; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque; REATEGUI, Elíseo. Cultura digital e docência: possibilidades para a educação musical. **Acta Scientiarum. Education**, v. 41, n. 1, p. e34442, 2 jan. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/34442>. Acesso em: 23 jun. 2022.

CUERVO, Luciane; PEDRINI, Juliana. Flauteando e criando: reflexões e experiências sobre criatividade na aula de música. **Música na Educação Básica**.

Porto Alegre, v. 2, n. 2, set. 2010. Disponível em:

<https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/122>. Acesso em: 30 jun. 2024.

DALCOL, Lilian. **A Identidade profissional e repertórios musicais de professores de música da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. 2018. Dissertação (Mestrado em Música) - Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade

Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em:
<https://hdl.handle.net/1884/58846>. Acesso em: 26 jun. 2022.

DEL BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, n. 7, 2014. Disponível em:
<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/431>. Acesso em: 1 jul. 2024.

DEL-BEN, Luciana *et al.* Sobre a docência de música na educação básica: uma análise de editais de concurso público para professores. **Opus**, v. 22, n. 2, p. 543-567, dez. 2016. DOI: [doi:http://dx.doi.org/10.20504/opus2016b2221](http://dx.doi.org/10.20504/opus2016b2221).

DEL-BEN, Luciana *et al.* Sobre a docência de música na educação básica: um estudo sobre as condições de trabalho e a realização profissional de professores(as) de música. **Opus**, v. 25, n. 2, p. 144-173, maio/ago. 2019. DOI:
<http://dx.doi.org/10.20504/opus2019b2507>. Disponível em:
<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2019b2507>. Acesso em: 30 jun. 2024.

DINIZ, Lélia Negrini. **Processos de uma experiência de docência**: ensinando e aprendendo a ser professor de música. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4404>. Acesso em: 26 jun. 2022. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/430>. Acesso em: 29 jun. 2024.

Escolas particulares de SP pedem prioridade na liberação total de máscaras. **Exame**. Educação. 15 mar. 2022. Disponível em:
<https://exame.com/brasil/escolas-particulares-de-sp-pedem-prioridade-na-liberacao-total-de-mascaras/> Acesso em: 30 maio 2024.

FERNANDES, Iveta Maria Borges Avila. **Música na escola**: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em:
<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122009-152940/publico/IvetaMariaBorgesAvilaFernandes.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2022.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. O ensino de música na educação básica: legislação educacional, conquistas e desafios para uma educação musical democraticamente acessível na escola brasileira. *In*: BEINEKE, Viviane (org.). **Educação musical**: diálogos insurgentes. São Paulo: Hucitec, 2023. p. 175-189.

FOGAÇA, Vilma de Oliveira Silva. **Formação inicial e continuada do educador musical**: articulações pedagógicas e musicais no desenvolvimento das competências docentes. 2015. Tese (Doutorado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em:
<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/25366>. Acesso em: 26 jun. 2022.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011. Disponível em: <https://www.editorasulina.com.br/img/sumarios/530.pdf> Acesso em: 30 jun. 2024.

FREIRE, Raquel. Entenda a diferença entre smiley, emoticon e emoji. **Techtudo**, 31 jul. 2014. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2014/07/entenda-diferenca-entre-smiley-emoticon-e-emoji.html>>. Acesso em: 18 abr. 2021.

GAULKE, Tamar Genz. **O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica: um estudo a partir de narrativas autobiográficas**. 2017. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/165447>. Acesso em: 30 jun. 2024.

GAULKE, Tamar Genz. O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica: um estudo a partir de narrativas autobiográficas. **Revista da ABEM**, v. 27, n. 42, p. 131-148, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/817> Acesso em: 20 mar. 2024.

HABITAT. *In*: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/habitat/>. Acesso em: 30 jan. 2023.

HENDERSON FILHO, José Ruy. **Formação continuada de professores de música em ambiente de ensino e aprendizagem online**. 2007. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/11229>. Acesso em: 30 jun. 2024.

HINE, Christine. Estratégias para etnografia da internet em estudos de mídia. *In*: CAMPANELLA, Bruno; BARROS, Carla (Coord.). **Etnografia e consumo midiático: novas tendências e desafios metodológicos**. Rio de Janeiro: E-papers, 2016. *E-book*. cap. 1, p. 11-28.

HOADLEY, Christopher. What is a community of practice and how can we support it? *In*: LAND, Suzan; JONASSEN, David. **Theoretical Foundations of Learning Environments**. Routledge, 2012. c.12, p. 287-300.

ILARI, Beatriz. A community of practice in music teacher training: The case of Musicalização Infantil. **Research Studies in Music Education**, v. 32, n. 1, p. 43-60, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1177/1321103X10370096>.

ILARI, Beatriz. Por uma conduta ética na pesquisa musical envolvendo seres humanos. *In*: BUDAZ, Rogério (Org.). **Pesquisa em música no Brasil: métodos, domínios, perspectivas**. Goiânia: ANPPOM, 2009, p. 167-185. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/ebooks/index.php/pmb/catalog/book/1>>. Acesso em: 18 mar. 2021.

JESUS, Saul Neves; SANTOS, Joana Conduto Vieira. Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. **Revista Educação**, Porto Alegre, a. 27, n. 1, p. 39-58, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/373>. Acesso em: 24 maio 2024.

KOZINETTS, Robert. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2014

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated Learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LOURO, Ana Lúcia; TORRES, Maria Cecília de Araújo; RECK, André Müller. Narratives of music teachers in Brazil: everyday learning through spirituality/religiosity. **Revista Digital do LAV**, v. 14, n. 2, p. 385-407, 2021. DOI: 10.5902/1983734864710. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/64710>. Acesso em: 29 jun. 2022.

MACEDO, Vanilda Lúcia Ferreira. **Imagens da docência de música na educação básica**: uma análise de textos da Revista da ABEM (1992-2013). 2015. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/122555>. Acesso em: 30 jun. 2024.

MACHADO, Daniela Dotto. **Indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência em música nos anos finais do ensino fundamental**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2347> Acesso em: 28 jun 2022

MACHADO, Daniela Dotto; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Professoras unidocentes iniciantes e experientes: uma pesquisa narrativa sobre a possibilidade de seus diferentes atributos no ensino musical escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 23., 2017, Natal. **Anais [...]**. Natal: ABEM, 2017. v. 2. p. 1-14. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v2/papers/2671/public/2671-9390-1-PB.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

MAKINO, Jéssica Mami. Repertório musical na educação infantil: música para crianças?. **Revista da ABEM**, v. 28, p. 177-193, 2020. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/874>. Acesso em: 1 jul. 2024.

MANTOVANI, Ana Margô; SANTOS, Bettina Steren. Comunicação e aprendizagem ubíqua: reconfiguração das práticas pedagógicas na cibercultura. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 55, p. 1619–1638, 2017. DOI: 10.7213/1981-416X.17.055.AO01. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/22309>. Acesso em: 1 jul. 2024.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan/abr 2009. Disponível em: https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

MARCELO, Carlos; MARCELO-MARTINEZ, Paula. Redes sociais e desenvolvimento profissional docente: novos espaços de formação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 53, p. 1-25. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980531410223>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZbtWVmjZgnRWsnZg9jvD66s/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2024.

MARQUES, Gutenberg de Lima. Práticas de ensino e aprendizagem de canto no YouTube: um estudo sobre o espaço pedagógico-musical de um canal. **Revista da ABEM**, v. 30, n. 1, e30107, 2022. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1077>. Acesso em: 28 mar. 2024.

MENDES, Josefa Eliane. **Educação musical em escolas/turmas multisseriadas no campo**: uma pesquisa-ação. 2019. Tese (Doutorado em Música) - Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/19876/1/JosefaElianeRibeiroMendes_Tese.pdf. Acesso em: 30 jun. 2024.

NORTH, Adrian; HARGREAVES, David. **The Social and Applied Psychology of Music**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27 p. 1-20. 2022 DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWYwbLjny/?lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2024.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 10 mar. 2020.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 2-15, 2019. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 mar. 2020.

NÓVOA, Antônio; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 2, p. 21-49, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v3i2.217> . Acesso em: 19 mar. 2024.

OLIVEIRA, André Santos Ferreira. **Do que é possível “dar conta”?** profissionalização e saberes docentes na prática de professores de música no município do Rio de Janeiro. 2018. Dissertação (Mestrado em Música) - Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/12502/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Andre%20Santos%20Ferreira%20de%20Oliveira.pdf?sequence=3>. Acesso em: 04 set. 2023.

OLIVEIRA, Gian Marco; SCHAMBECK, Regina Fink. Desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso com professores do Projeto Musicalização Infantil de Blumenau/SC. **OuvirOUver**, v. 14, n. 2, p. 452–465, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/45091>. Acesso em: 23 jun. 2022.

PELLEGRINO, Kristen; SWEET, Bridget; KASTNER, Julie Derges; RUSSEL, Heather; REESE, Jill. Becoming music teacher educators: learning from and with each other in a professional development community. **International Journal of Music Education**, v. 32, n. 4, p. 462-477, 2014.

PENNA, Maura. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, n. 19, p. 57-64, 2008. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/259>. Acesso em: 1 jul. 2024.

PENNA, Maura. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, p. 25-33, mar. 2010. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/212>. Acesso em: 29 ago. 2019.

PEREIRA, Aparecida de Jesus Soares; SILVA, Waldir Pereira. Formação do Professor de Música: aspectos históricos e perspectivas no contexto brasileiro. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, A Coruña, n. 4, p. 178–182, 2017. DOI: 10.17979/reipe.2017.0.04.2983. Disponível em: <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.04.2983>. Acesso em: 1 jul. 2024.

PIRES, Nair. Aprender a ensinar no estágio supervisionado: a profissionalidade docente como referência. **Revista da Abem**, v. 31, n. 1, e31107, 2023. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1193>. Acesso em: 24 mar. 2024.

PURZ, Michelly. WhatsApp no Brasil: números atuais e as oportunidades comerciais do app. **Messenger People**, 2023. Disponível em: <https://www.messengerpeople.com/pt-br/whatsapp-no-brasil/>. Acesso em: 18 abr. 2023.

QUEIROZ, Luis Ricardo; MARINHO, Vanildo Mousinho. Pesquisa etnográfica, cultura popular e educação musical: uma “embolada” de desafios na contemporaneidade. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 24., 2019, Campo Grande. **Anais** [...]. Campo Grande: ABEM, 2019. p. 1-17. Disponível em: <https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/viewFile/351/154>. Acesso em: 25 jun. 2024.

RIBEIRO, Carlos Antonio Santos; RIBEIRO, Giann Mendes. Educação musical e tecnologias educacionais: as vozes de três professores nas escolas da educação básica do município de Mossoró/RN. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2015, Natal. **Anais** [...]. Natal: ABEM, 2015.

RIBEIRO, Giann *et al.* Educação, Música e Tecnologia: diálogo multidisciplinar na formação continuada. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., 2013, Pirenópolis. **Anais** [...]. Pirenópolis: ABEM, 2013. p. 1107-1116. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf#page=950. Acesso em: 22 jun. 2022.

ROCHA, Daniela; FURTADO, Gláucia; ROCHA, Edite. O YouTube como ferramenta tecnológica na pesquisa em Música. **Modus**, Belo Horizonte, v. 10, n. 16, p. 39-50, maio 2015. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/gtic-modus/article/view/1103/767>. Acesso em: 28 mar. 2023.

RODRIGUES, Márcio; SILVA, Luciano; MISKURIN, Rosana Giaretta. Conceito de comunidade de prática: um olhar para as pesquisas na área da educação e ensino no Brasil. **Revista de Educação Matemática**, v. 14, n. 16, p. 16-33, 2017. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/30479/>. Acesso em: 6 dez. 2022.

SANTAELLA, Lucia. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 7, n. 14, p. 15–22, 2014. DOI: 10.20952/revtee.v0i0.3446. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/3446>. Acesso em: 1 jul. 2024.

SANTOS, Valéria Campos; ARROIO, Agnaldo. A Formação de professores em comunidades de prática: aspectos teóricos e estudos recentes. **REDEQUIM**, v. 1, n.1, p. 29-35, out. 2015. Disponível em: <http://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/1262>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif; SCHROEDER, Jorge Luiz. As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música. **Revista da ABEM**, v. 19, n. 26, p. 105-118, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/178>. Acesso em: 27 jun. 2024.

SCHWAN, Ivan Carlos. **Programa LEM: tocar e cantar**: um lugar de formação e atuação acadêmico profissional. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/6877>. Acesso em: 27 jun. 2022.

SEEGER, Anthony. Etnografia da música. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 17, p. 237-260, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/download/47695/51433>. Acesso em: 25 jun. 2024.

SEVERINO, Natália; AMENT, Mariana; JOLY, Maria Carolina. Formação continuada: solução ou não? *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., 2013, Pirenópolis. **Anais [...]**. Pirenópolis: ABEM, 2013. p. 1107-1116. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf#page=1128. Acesso em: 22 jun. 2022.

SILVA, Bruna Williena. Artigos, reflexões e andragogia na formação continuada de professores. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 23., 2017, Natal. **Anais [...]**. Natal: ABEM, 2017. v. 2. p. 1-14. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v2/papers/2786/public/2786-9462-1-PB.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

SILVA, Nayara Freire de Souza. **O Educador musical multi-instrumentista**: uma investigação a partir de histórias de vida de professores de música em múltiplos contextos. 2018. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/27769/1/Educadormusicalmulti-instrumentista_Silva_2018.pdf. Acesso em: 04 set. 2023.

SOBREIRA, Silvia; FETZNER, Andréa Rosana. Não tem Dalcroze e Orff que deem conta: desafios iniciais da docência em música. **Revista da ABEM**, v. 32, n. 1, p. e32101, 2024. DOI: 10.33054/ABEM202432101. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1196>. Acesso em: 25 jun. 2024.

SOUZA, José Reinaldo Tavares. **Formação continuada em música na rede pública municipal de educação de João Pessoa**: percepção dos professores frente às demandas de atuação. 2018. Dissertação (Mestrado em Música) - Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13570?locale=pt_BR. Acesso em: 30 jun. 2024.

SPANAVELLO, Caroline Silveira; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, n. 12, p. 89-98, mar. 2005. Disponível em:

<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/339>. Acesso em: 10 mar. 2024.

STANLEY, Ann Marie; SNELL, Alden; EDGAR, Scott. Collaboration as effective music professional development: success stories from the field. **Journal of Music Teacher Education**, v. 24, n. 1, p. 76–88, 2014.

TORRES, Grace Filipak; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Comunidade de prática musical: um estudo à luz da teoria Etienne Wenger. **Revista Científica/FAP**, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 1-23, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1599/939>. Acesso em: 02 Mar. 2021.

UNESCO. UNESCO – COVID-19. **Resposta educacional**: Nota Informativa – Setor de Educação. Nota Informativa nº 2.2. maio 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373338>. Acesso em 12 dez. 2022

VIAPIANA, Ezequiel Carvalho. **Indícios do desenvolvimento profissional de uma professora de música iniciante**: um estudo sobre os gestos profissionais. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/171276>. Acesso em: 30 jun. 2024.

VILLEGAS-REIMERS. **Teacher professional development**: an international review of the literature. Paris: UNESCO. International Institute for Educational Planning, 2003. Disponível em: <https://www.teachersity.org/files/PDF/UNESCO%20-%20Teacher%20Professional%20Development.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2024.

WALDRON, Janice. Online music communities and social media. *In*: BARTLEET, Brydie-Leigh; HIGGINS, Lee (Edit). **The Oxford Handbook of Community Music**. Oxford: Oxford Handbooks Online. 1998. p. 109-130.

WALDRON, Janice. YouTube, fanvids, forums, vlogs and blogs: informal music learning in a convergent on and offline music community. *International Journal of Music Education*, v. 31 n. 1, p. 91-105, 2012.

WASLAWICK, Patrícia; MAHEIRIE, Kátia. Sujeitos e músicas em movimentos criadores compondo comunidades de prática musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 17, n. 21, p. 103-112, 2009. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/241>. Acesso em: 30 jun. 2024.

WAZLAWICK, Patrícia; PORTELA, Viviane Elias; CARVALHO, Glauber Benneti; SCHUTEL, Soraia. Educação estética e processos de ensinar e aprender na formação continuada de professores em música. **Revista da ABEM**, v. 21, n. 30, p. 77-90, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/83>. Acesso em: 1 jul. 2024.

WEILAND, Renate Lizana; VALENTE, Tamara da Silveira. Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce. **Revista da ABEM**, v. 15, n. 17, 2014. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/280>. Acesso em: 29 jun. 2024.

WENGER, Etienne. **Communities of Practice: learning, meaning and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, Etienne; MCDERMOTT, Richard; SNYDER, William. **Cultivating Communities of Practice: a guide to managing knowledge**, Harvard Business School Press, 2002.

WENGER, Etienne; WHITE, Nancy; SMITH, John. **Digital habitats: stewarding technology for communities**. CPsquare, 2009. Edição Kindle.

WENGER-TRAYNER, Etienne. **An introduction to communities of practice: a brief overview of the concept and its uses**. 2015. Disponível em: <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice>. Acesso em: 26 jan. 2023.

WENGER-TRAYNER, Etienne; WENGER-TRAYNER, Beverly; REID, Phil; BRUDERLEIN, Claude. **Communities of practice: within and across organizations - a guide book**. Social Learning Lab, 2022. Disponível em: <https://www.wenger-trayner.com/cop-guidebook/> Acesso em: 30 jun. 2023.

WHATSAPP. **WhatsApp LLC**, 2021. Sobre o WhatsApp. Disponível em: <https://www.whatsapp.com/about/>. Acesso em: 07 mar. 2022.

ZHU, Jiawen; DAWSON, Kara. Lurkers versus Posters: perceptions of learning in informal social media-based communities. **British Journal of Educational Technology**, v. 54, p. 924-942, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.13303>.

APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **Lucila Prestes de Souza Pires de Andrade**, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) a desenvolver o seu projeto de pesquisa **Desenvolvimento profissional do professor de música da educação básica: experiências de formação em uma comunidade online**, que está sob a orientação da Profa. **Cristiane Maria Galdino de Almeida** cujo objetivo é **compreender de que forma a participação na comunidade Musicalização Brasil proporciona experiências de formação que contribuam para o desenvolvimento profissional do professor de música da educação básica**.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se o/a mesmo/a a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

João Pessoa, em 02 / 06 / 2021.

APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO DE USO DE DADOS

Declaramos para os devidos fins, que cederemos à pesquisadora **Lucila Prestes de Souza Pires de Andrade**, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) o acesso aos dados de **mensagens do grupo de WhatsApp Musicalização Brasil** para serem utilizados na pesquisa: **Desenvolvimento profissional do professor de música da educação básica: experiências de formação em uma comunidade online**, que está sob a orientação da Profa. **Cristiane Maria Galdino de Almeida**.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se o(a) mesmo(a) a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

João Pessoa, 02 de Junho de 2021.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO NA VERSÃO DIGITAL



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

Desenvolvimento Profissional do Professor de Música: experiências em comunidade virtual

Comitê de Ética em Pesquisa

lucila.prestes@gmail.com [Mudar de conta](#)



* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail *

Seu e-mail

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: **Desenvolvimento profissional do professor de música da Educação Básica: experiências de formação em uma comunidade virtual** que está sendo desenvolvida pela pesquisadora **Lucila Prestes de Souza Pires de Andrade** aluna do Curso de **Doutorado em Música (Educação Musical)** da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa **Cristiane Maria Galdino de Almeida**.

O objetivo do estudo é **compreender de que forma a participação em uma comunidade virtual pode proporcionar experiências de formação que contribuam para o desenvolvimento profissional do professor de música da educação básica**

A finalidade deste trabalho é contribuir para o conhecimento das práticas de desenvolvimento profissional do professor de música de Educação Básica através de comunidades virtuais.

Este projeto de pesquisa está identificado na Plataforma Brasil (<https://plataformabrasil.saude.gov.br/>) por meio do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de nº 47656621.8.0000.5188 e foi "APROVADO" pelo Comitê de Ética em Pesquisa/CCS/UFPB por meio do Parecer Consubstanciado de nº 4.992.136 de 23/09/2021.

Solicitamos a sua colaboração para **participação no grupo de WhatsApp Pesquisa Musicalização BR e entrevistas**, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação musical e publicar em revista científica (se for o caso). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. Os possíveis riscos estão relacionados à questões relativas à postura no tratamento dos dados e a consequente exposição das ideias e práticas dos informantes/participantes da pesquisa, o que pretendemos minimizar através do tratamento dos dados de forma sigilosa, garantindo o anonimato dos participantes. Os benefícios previstos são a contribuição para o desenvolvimento profissional dos participantes através da experiência em comunidade com outros professores, e das reflexões decorrentes da participação e a apresentação de possibilidades formativas decorrentes das vivências em comunidades de prática profissional.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a). Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.



Diante do exposto: *

- ☐ Aceito participar da pesquisa.
- ☐ Não aceito participar da pesquisa.

Nome completo: *

Sua resposta

Contatos:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar contato com a pesquisadora Lucila Prestes de Souza Pires de Andrade, pelo email lucila.prestes@gmail.com ou por telefone [REDACTED] (WhatsApp).

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Paraíba

Centro de Ciências da Saúde - 1º andar. Campus I - Cidade Universitária CEP: 58.051-900 - João Pessoa-PB

<http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb/contato.php>. (83) 3216 7791
comitedeetica@ccs.ufpb.br

Horário de Funcionamento: 07:00 às 12:00 e das 13:00 às 16:00 h.

Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido

Enviar

Limpar formulário

APÊNDICE D - GUIA DE DISCUSSÃO DO GRUPO FOCAL

Seção 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Formulário GoogleDocs - Modelo no Apêndice C

Seção 2 - Preferências de Comunicação

Formato Enquete no WhatsApp

1. Ao receber uma mensagem no WhatsApp, em qual formato você compreende melhor?
 - a. Mensagens de texto
 - b. Mensagens de voz
2. Qual a sua facilidade em responder questionários do *Google Forms*?
 - a. Respondo facilmente
 - b. Respondo mas com dificuldades
 - c. Tenho um pouco de dificuldade em responder
 - d. Tenho muita dificuldade em responder
3. Em qual horário você costuma ver e responder mensagens de seus grupos de WhatsApp:
 - a. Em qualquer momento
 - b. De manhã
 - c. À tarde
 - d. À noite
 - e. Somente aos finais de semana
4. Você se sente incomodado ao receber mensagens de WhatsApp fora do horário comercial (8h - 18h)?
 - a. Sim
 - b. Não

Seção 3 - CoP Musicalização Brasil: domínio, comunidade e prática

Questões abertas a serem respondidas no grupo focal Pesquisa - Musicalização Brasil

GUIA DE DISCUSSÃO

Antes: Orientações para a discussão (papel do moderador, importância da participação e liberdade de expressão de todos, uso de emojis, figurinhas etc para expressar emoções e sentimentos)

1. Qual a utilidade do grupo Musicalização Brasil (MB) para você?
(postado em 16/03/2023)

2. Quais os assuntos mais importantes tratados no grupo MB? (postado em 26/03/2023)
3. Você costuma utilizar os materiais e sugestões dos outros participantes do grupo nas suas aulas? O que você acha dessa experiência? Você percebe os mesmo resultados? (postado em 23/04/2023)
4. Para você, o que é ser professor de música? (postado em 04/07/2023)
5. Considerando que o grupo Musicalização Brasil é online e se comunica pelo WhatsApp (aplicativo para celular), quais os pontos positivos e os pontos negativos de ser neste formato? (postado em 08/05/2024)