

Relato de experiência em educação musical: questões básicas

JOSÉ NUNES FERNANDES

■ 100

José Nunes Fernandes é licenciado em Música e Graduado em Psicologia; Especialista em Educação Musical e Mestre em Música (CBM/RJ - 1991 e 1993); Doutor em Educação (Universidade Federal do Rio de Janeiro - 1998); Professor Titular da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Instituto Villa-Lobos e Programa de Pós-Graduação em Música); Coordenador do Curso de Licenciatura em Música da UNIRIO. Atualmente desenvolve pesquisa sobre o aspecto pedagógico do Curso Internacional de Férias Pro Arte de Teresópolis (1950-1989).

▪ RESUMO

Preende-se discutir a divulgação, cada vez maior, de relatos de experiência pelos educadores em todas as áreas do conhecimento relacionadas ao ensino, considerando-os, muitas vezes, como pesquisa, e, no nosso caso, como pesquisa em educação musical. Com isso, questiona-se: os relatos de experiência não são trabalhos considerados científicos? Qual a sua contribuição para a área? Quais são as diferenças e semelhanças entre relato de experiência, pesquisa-ação e estudo de caso? Como podemos estruturar um relato de experiência? Para responder tais questões foi necessário iniciarmos com a verificação da situação do campo através da análise do quadro de teses e dissertações (de 1970 a 2010), dos Anais dos Congressos Nacionais da ABEM e da Revista da ABEM (de 2001 a 2011). Discutimos em seguida alguns aspectos do estudo de caso e da pesquisa ação, e finalizamos com uma reflexão sobre relato de experiência, incluindo sua definição, usos, indicações de estruturação, cuidados a serem tomados e redação.

▪ PALAVRAS-CHAVE

Relato de experiência, pesquisa em educação musical, estudo de caso, pesquisa-ação

▪ ABSTRACT

The objective of this article is to discuss the disclosure, growing in experience reports by educators in all areas of knowledge related to teaching, considering them often as research, and, in our case, as research in music education. Thus, the question is: the experience reports are not considered as scientific work? What is your contribution to the field? What are the differences and similarities between experience report, action research and case study? How can we structure a report of an experience? To answer these questions it was necessary to begin with the verification of the field situation through the analysis of theses and dissertations framework (1970-2010), the Proceedings of National Congress of ABEM and Journal of ABEM (2001-2011). Then discussed some aspects of the case study and action research, and finalized with a reflection on experience reports, including its definition, uses, structuring indications, precautions to be taken and writing.

101 ■

▪ KEYWORDS

Experience report, research in music education, action research, case study

1.Introdução

Na área da educação musical, bem como nas suas áreas próximas, como a educação, os relatórios de pesquisa – teses e dissertações, trabalhos de conclusão de curso de graduação (TCC), monografias de especialização –, e os trabalhos apresentados em congressos vem se configurando, aos poucos, em três categorias: (1) Ensaios, (2) Relato de Experiência e (3) Pesquisas (pesquisa histórica, pesquisa descritiva – *survey*, estudo de caso, estudo comparativo, análise de documentos, estudo longitudinal, estudo transversal–, pesquisa experimental).

Observando os periódicos de música, especialmente as Revistas da ABEM dos (2001-2011, encontramos três artigos que tratam de relatos de experiência (ver Quadro 1). Por outro lado, nos anais dos congressos nacionais, até 2011, foram publicados 326 relatos de experiência (ver Tabela 1).

Quadro 1. Os relatos de experiência na Revista da ABEM (2001 a 2011)

Ano/Nº	Quantidade de trabalhos/títulos/autores
2001/6	-
2002/7	-
2003/8	-
2003/9	-
2004/10	-
2004/11	-
2005/12	-
2005/13	-
2006/14	-
2006/15	-
2008/19	- Dinâmicas corporais para a educação musical: a busca por uma experiência musicorporal - Patrícia Furst Santiago - O brinquedo popular e o ensino de música na escola - Fernanda de Souza
2008/20	-
2009/21	-
2009/22	-
2010/23	- A educação musical modalidade EAD nas políticas de formação de professores da educação básica - Helena de Souza Nunes
2010 / 24	-
2011/25	-
2011/26	-
Total	3

■ 102

Tabela 1- Os relatos de experiência nos anais da ABEM (2001 a 2010)

ANO	Quantidade
2001	1
2002	9
2003	7
2004	12
2005	46
2006	15
2007¹	84

¹ O Congresso Nacional da ABEM de 2007, em Campo Grande (MS), ocorreu junto com o Encontro Regional da ISME, contando com alguns artigos de outros países da América do Sul: a maioria deles trata de relato de experiência.

2008	65
2009	23
2010	23
2011	40
Total	326

O panorama das teses e dissertações apresenta², na área da música, quinze trabalhos³ (ver Tabela 2) que se referem a relatos de experiência. O baixo número de trabalhos do tipo relato de experiência nas teses e dissertações de música brasileira é semelhante ao dos periódicos (Revista da ABEM, como amostra), se compararmos com os Anais, e apresenta um índice muito inferior aos das outras categorias de trabalhos⁴.

Tabela 2- Dissertações e teses de música com relato de experiência puro ou associado a técnicas de pesquisa qualitativa/quantitativa (universidade/programa)

Programa/Universidade	Dissertação	Tese
Programa de Pós-Graduação em Música – ECA/USP (Mestrado e Doutorado)	1	-
Programa de Pós-Graduação em MÚSICA da UFBA (Mestrado e Doutorado)	-	-
Programa de Pós-Graduação em MÚSICA da UFG (Mestrado)	-	-
Programa de Pós-Graduação em MÚSICA da UFMG (Mestrado)	-	-
Programa de Pós-Graduação em MÚSICA da UFPB (Mestrado)	-	-
Programa de Pós-Graduação em MÚSICA e Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS (Mestrado e Doutorado)	-	1 (Educação)
Programa de Pós-Graduação em MÚSICA da UFRJ (Mestrado)	1	-
Programa de Pós-Graduação em Música da UNB (Mestrado)	-	-
Programa de Pós-Graduação em Música da UNESP (Mestrado e Doutorado)	2	-
Pós-Graduação em música da UNICAMP (Mestrado e Doutorado)	1	1
Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO (Mestrado e Doutorado)	5	-
Programa de Pós-Graduação em Música da UFPR e Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado)	1 (Música) e 1 (Educação)	-
Programa de Pós-Graduação em Música UDESC (Mestrado)	1	-
Programa de Pós-Graduação em Artes/Música da UFU (Mestrado)	-	-
Programa de Pós-Graduação em Artes/Música da UFPA (Mestrado)	-	-
Total: 15	13	2

103 ■

² Fonte: Portal da CAPES/Banco de Teses (1987-2010) e levantamentos e estudos feitos por autores sobre o assunto, principalmente Fernandes (2000, 2006, 2007a, 2007b), Fernandes et al (2007), Fernandes (2011).

³ idem.

⁴ Até 2005, segundo Fernandes (2007b, 2011), existiam 385 teses e dissertações que tratavam de temas da educação musical nos programas de pós-graduação brasileiros (todas as áreas).

Em relação às teses e dissertações, algumas contêm relato de experiência que partem de um problema e tem técnicas quantitativas e/ou qualitativas de pesquisa (questionários, entrevistas, depoimentos, história oral, análise de documentos) associadas. Dos quinze trabalhos encontrados que são relato de experiência, oito tratam de relato de experiência “puro”, ou seja, sem partir de um problema e sem associar a técnicas de pesquisa. Todos os trabalhos contém revisão da literatura. Os dados comprovam, assim, que nas teses e dissertações analisadas a maioria dos relatos de experiência ainda é da “forma pura”, sem incluir técnicas de pesquisa (qualitativa/quantitativa), sendo, assim, designados como não científicos.

■ 104

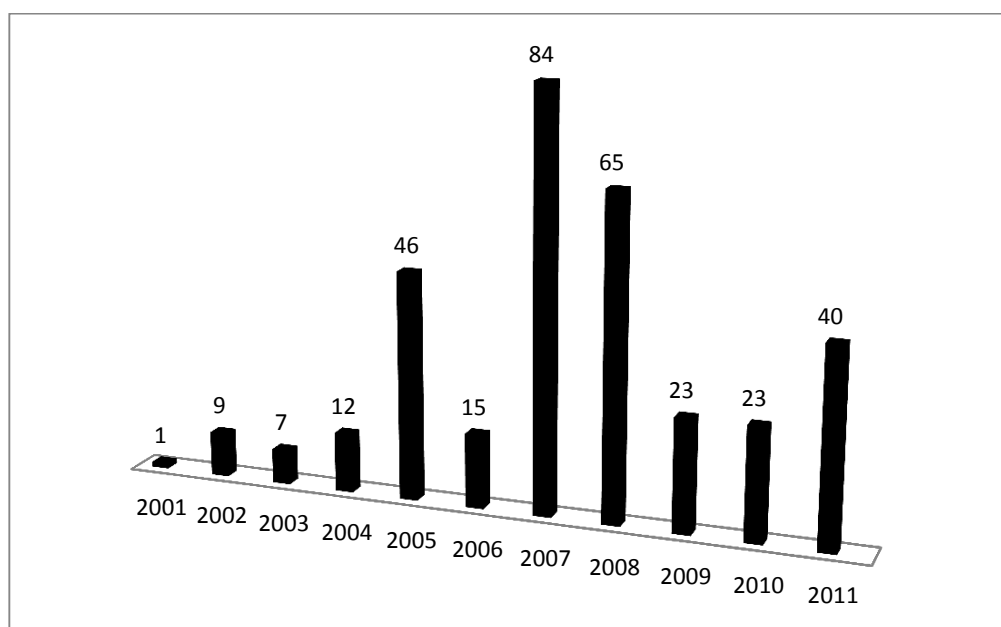


Figura 1- Quantidade de Relatos de Experiência por ano nos Anais dos Congressos Nacionais da ABEM - (2001 a 2011).

Tal cenário nos leva a questionar quais motivos causam essa diferença numérica entre a quantidade de relatos de experiência dos periódicos, das teses e dissertações e dos

textos dos Anais. A título de exemplo, na chamada para artigos da Revista da ABEM (2011), lê-se:

Os artigos de **desenvolvimento teórico** devem ser sustentados por ampla pesquisa bibliográfica e propor novos modelos e interpretações para fenômenos relevantes no campo da educação musical. Os **trabalhos empíricos** devem fazer avançar o conhecimento na área por meio de pesquisas metodologicamente bem fundamentadas, criteriosamente conduzidas e adequadamente analisadas. Os **ensaios** compõem formas mais livres de contribuição científica. Tais trabalhos devem privilegiar as abordagens críticas e criativas revelando novas perspectivas e trazendo reflexões sobre temas relevantes na área de educação musical⁵.

Nessa chamada de trabalhos, não está proibido o relato de experiência, tanto é que existem nos últimos dez anos três artigos publicados que tratam de relatos de experiência, como citado anteriormente. Ou seja, embora não seja dito que se aceite, também não é dito que é proibido. Mas nas Revistas nº 25 e 26, no verso da folha de rosto, consta que⁶ a Revista “publica artigos inéditos em Educação Musical, em especial, resultantes de pesquisas de caráter teórico, revisões de pesquisa críticas sobre experiências pedagógicas”⁷ (Revista da ABEM, N. 25 e N.26, p. 4, grifo nosso).

105 ■

Já na chamada para os Congressos Nacionais da ABEM, a categoria relato de experiência está claramente incluída:

Relato de Experiência

Os trabalhos enviados para essa modalidade deverão descrever uma experiência em Educação Musical já realizada ou em desenvolvimento, explicitando os fundamentos teóricos e práticos que alicerçaram a proposta⁸.

Uma pesquisa futura, ampla e complexa, deve ser feita em relação a tal aspecto, mas acreditamos que o motivo principal seja porque os autores pertencem a diferentes meios de atuação, ou seja, é raro ter um professor de escola regular ou de escola de música que seja autor de um artigo da Revista da ABEM ou de uma tese⁹. Ao contrário dos autores dos artigos da Revista, a maioria dos autores dos relatos de experiência dos anais pertence ao meio escolar, ou seja, estão ministrando aulas de Música nas escolas para crianças, jovens e adultos.

⁵ Chamada eletrônica de trabalhos para submissão e corpo da Revista (Nos 25 e 26, 2011, p. 181).

⁶ Esse texto não consta nos números anteriores, foi incluído em 2011, no novo *design* da Revista.

⁷ Revista da ABEM, 2011, N^{os} 25 e 25, p. 4.

⁸ Chamada para inscrição de trabalhos: XX Congresso Nacional da ABEM (2011).

⁹ Em relação a esse aspecto ver Fernandes et al (2007).

Questionamos se os autores dos artigos da Revista e das teses e dissertações não estão na “ponta” do ensino da Música nas escolas onde eles estão atuando? Pela análise dos currículos dos autores da Revista, eles, em sua grande maioria, são professores universitários e atuam nos programas de mestrado e doutorado. Com isso, surge outra questão: esses professores provavelmente não têm experiências pedagógicas para elaborar tais relatos, mesmo que seja em nível de graduação? Essa é uma questão que deverá ser respondida em estudos futuros, mas que já foi indagada por Fernandes et al (2007).

■ 106 Não pretendemos, neste texto, explorar profundamente o campo, fazendo levantamentos numéricos e classificatórios de tais tipos de trabalho, muito menos comparar a produção destes com outros tipos utilizados em comunicações de congressos, em dissertações e teses, em TCCs e em Monografias de cursos de especialização. Embora, tenhamos feito o levantamento nas publicações da ABEM de 2001 a 2011, foi a título de verificação da situação atual do campo, na ABEM, e também nas teses e dissertações produzidas no Brasil desde a década de 1970, para verificarmos a existência – ou não – de relatos de experiência em pesquisas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da área da música e, conseqüentemente, na educação musical.

Os relatos de experiência são usados em muitas áreas do conhecimento; na área da saúde, eles são predominantes e, “por herança”, na área da musicoterapia (relato de experiência clínica¹⁰), o que muitas vezes se confunde com estudo de caso. Na área da educação musical, bem como nas outras áreas que envolvem aspectos pedagógicos, isso também acontece, ou seja, em muitos trabalhos os autores confundem estudo de caso com relato de experiência e/ou com pesquisa-ação. Cabe aqui, então, também definirmos cada um desses tipos de trabalho (os dois últimos considerados preponderantemente como pesquisa), bem como conhecer suas semelhanças e diferenças.

¹⁰ Segundo MORALES & BELOCHIO (2009), verificando os anais da ABEM, isso fica comprovado pelo levantamento feito de 2002 a 2007.

2. Estudos de Caso

O estudo de caso tem se tornado uma alternativa muito usada para pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem, inclusive o da música. Já não é raro encontrar no Brasil, na área da educação musical, em artigos, teses e dissertações e trabalhos em anais de eventos, estudos de caso simples e estudos de casos múltiplos (multicasos). Para Yin (2005), trata-se de uma das modalidades de pesquisa descritiva que analisa um fenômeno contemporâneo em seu contexto real (natural), incluindo, assim, a explicação de ligações causais de situações singulares, utilizando-se de múltiplas fontes. O estudo de caso, segundo Yin (2006), muitas vezes, é usado como estudo exploratório de um fenômeno pouco estudado ou como estudo-piloto para a elaboração de projetos complexos que envolvam múltiplos casos. O autor mostra que, além disso, o estudo de caso fornece ao investigador uma visão holística sobre os acontecimentos da vida real.

Bogdan e Biklen (1994) propõem um tipo de estudo de caso histórico - “estudos de caso de organizações numa perspectiva histórica” (p. 90) -, que não são contemporâneos, mas sim delimitados a um período de tempo passado. Yin (2005) insiste em definir o estudo de caso como fenômeno contemporâneo para não ser confundido com estudo histórico, mas aspectos diacrônicos do objeto fazem parte do estudo de caso. Concordamos com Yin (2005), pois, sendo assim, fica descaracterizada a própria pesquisa histórica, ou seja, estudos de caso referentes ao passado constituem objeto da pesquisa histórica.

107 ■

Assim como o relato de experiência e a pesquisa-ação, o estudo de caso (simples) abarca somente uma unidade de estudo, sendo essa uma semelhança entre as três categorias. Embora seja diferente do relato de experiência, pois há intenção de se realizar uma investigação, o que o assemelha à pesquisa-ação e o que não ocorre no relato de experiência.

Alves-Mazzotti (2006) aponta um problema sério em relação a alguns trabalhos chamados de estudo de caso. Alguns “estudos de caso” não se caracterizam como sendo um estudo de caso, pois apresenta visão equivocada sobre o que é realmente tal tipo de estudo, sendo intitulados assim porque envolvem poucos sujeitos ou porque se restringe a uma única unidade (escola, classe, turma, curso, etc.), utilizando unicamente o questionário como

técnica de pesquisa ou até se “aventurando” em realizar entrevistas. Não se define o “porquê” daquela unidade (podendo, assim, ser qualquer uma outra?), muito menos contribui com a área, seu contexto e sua história. A autora diz que “a escola ou turma escolhida não é um ‘caso’, não apresenta qualquer interesse em si, é apenas um local disponível para a coleta de dados. Em consequência, a interpretação desses dados é superficial” (p. 639). Portanto, nem toda investigação que envolva uma única unidade é um estudo de caso. Além disso, os estudos de caso “não são fáceis de ser realizados, ao contrário, eles se revestem de grande complexidade, o que exige o recurso a técnicas variadas de coleta de dados” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 648).

Grande parte da deturpação do sentido de “estudo de caso” foi causada pela divulgação por Bogdan e Biklen (1994) de que “os estudos de caso são um tipo de pesquisa mais fácil, pelo fato de lidar com uma ou poucas unidades” e, assim, “sugerem que os investigadores iniciantes comecem sua aprendizagem de pesquisa por meio de estudos de caso” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 639). Bogdan e Biklen (1994) chegam a notificar os pesquisadores iniciantes: “Comece por um estudo de caso. Tenha uma primeira experiência gratificante e prossiga, se assim o desejar, para estudos mais complexos (p. 89). O dito dos autores, muito conhecidos no meio acadêmico, inclusive da educação musical, “escamoteia a complexidade desse tipo de pesquisa, bem como as dificuldades que lhe são inerentes” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 640). Alves-Mazzotti (2006) explica que muitos estudos de caso não tem ligação com pesquisas anteriores e não deixam chances de ligação com pesquisas posteriores, tendo, assim, um “final” em si mesmo, ou seja, são “monólogos” (p. 648). Yin (2005), por sua vez, aponta que há a possibilidade de generalização dos estudos de caso, pois é sempre possível estabelecer hipóteses que podem ser replicadas em contextos semelhantes, mas o autor comenta os cuidados que o investigador tem que ter com o aspecto da generalização.

Um erro fatal que se comete ao realizar estudos de caso é conceber a generalização estatística como método de generalizar os resultados do estudo. Isso ocorre porque os casos que você utiliza não são “unidades de amostragem” e não devem ser escolhidos por essa razão. De preferência, os estudos de caso individual devem ser selecionados da mesma forma que um pesquisador de laboratório seleciona o assunto de um novo experimento. (YIN, 2005, p. 54).

3. Pesquisa-ação

A pesquisa-ação é uma linha de pesquisa dita “social”, utilizada em diversas áreas, tendo como meta básica a resolução de problemas ou de objetivos de transformação (THIOLLENT, 2005). O princípio de ação definido baseia-se na compreensão e interação entre os pesquisadores e membros dos contextos investigados (MIRANDA & RESENDE, 2006; THIOLLENT, 2005).

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2005, p. 16).

Thiolent (2005) afirma que a pesquisa-ação é muitas vezes confundida com pesquisas que utilizam a técnica de observação participante, mas que diferem delas, uma vez que na pesquisa-ação há intervenção do investigador, o que não acontece na observação participante, na qual o observador participa, mas não intervém.

109 ■

Na pesquisa-ação a construção e a resignificação do conhecimento acontecem via práxis social, e o local de realização da pesquisa-ação é, de preferência, o ambiente natural da realidade a ser pesquisada, sendo obrigatoriamente participativa, ou seja, tem como base a colaboração e a cooperação entre os participantes.

Thiolent (2005) afirma que a pesquisa-ação, como estratégia metodológica de pesquisa social, tem como princípios: (a) relação entre os pesquisadores e participantes é ampla e complexa, (b) tal relação indica os problemas e soluções a serem escolhidas e realizadas de forma concreta, (c) a situação social e os problemas constituem o objeto de investigação, e não as pessoas, (d) busca-se resolver ou esclarecer os problemas apontados pela situação social, (e) os atores da situação participam em todos os momentos, (f) a meta é aumentar o conhecimento dos pesquisadores e do grupo, e não o ativismo prático.

Na área da educação, a chamada pesquisa-ação educacional é uma proposta “para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p.445).

Diferente do estudo de caso e do relato de experiência, a pesquisa-ação tem um ciclo, chamado por Tripp (2005) de “ciclo da investigação-ação”. “Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no decorrer do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (p.446).

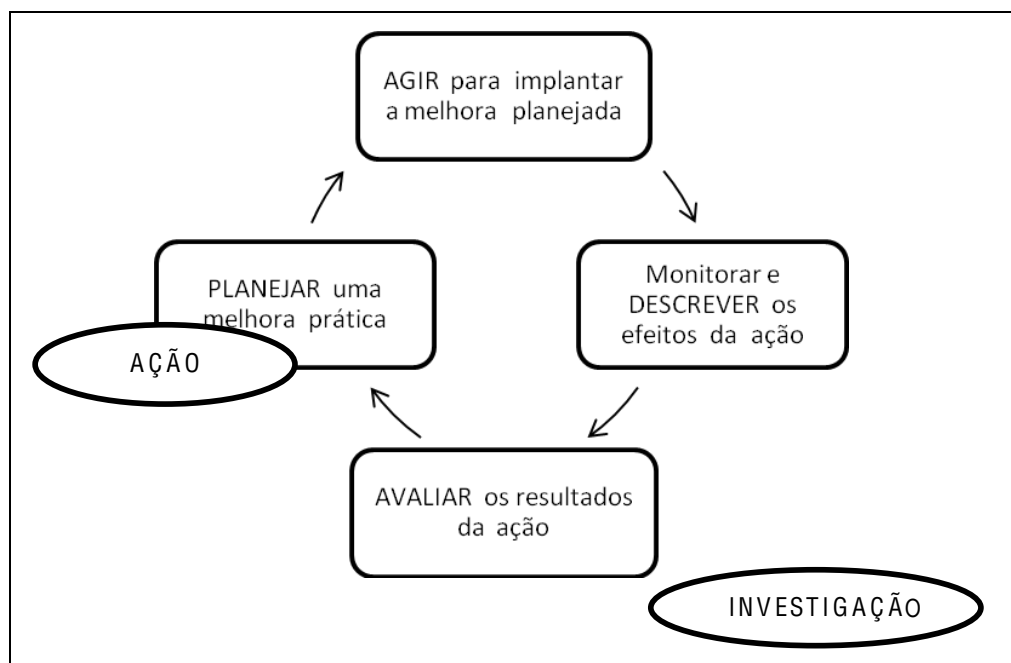


Figura 2- Representação das quatro fases do ciclo básico da investigação-ação. (Fonte: TRIPP, 2005, p.446)

Para Tripp (2005), a pesquisa-ação está repleta de prática e de pesquisa, de modo que será, então, marcada por traços da prática rotineira do professor e também da pesquisa científica. A pesquisa-ação educacional comparada à pesquisa tradicional (positivista) e à prática diária do professor em sala de aula apresenta diferenças significativas. No Quadro 1, a seguir, mostramos essas diferenças.

Quadro 2- Onze características da pesquisa-ação (Fonte: TRIPP, 2005, p. 447).

Linha	prática rotineira	pesquisa-ação	pesquisa científica
1	Habitual	inovadora	original/financiada
2	Repetida	contínua	Ocasional
3	reativa contingência	pro-ativa estrategicamente	metodologicamente conduzida
4	Individual	participativa	colaborativa/colegiada
5	Naturalista	intervencionista	experimental
6	não questionada	problematizada	contratual (negociada)
7	com base na experiência	deliberada	Discutida
8	não-articulada	documentada	revisada pelos pares
9	Pragmática	compreendida	explicada/teorizada
10	específica do contexto	-	generalizada
11	Privada	disseminada	Publicada

“Deve-se observar que embora a prática rotineira e a investigação científica sejam apresentadas como os polos do *continuum*, elas têm tendências contraditórias, de modo que não são categorias ‘puras’, mas oposições mistas” (TRIPP, 2005, p.447-448).

A pesquisa-ação é, muitas vezes, rejeitada no meio acadêmico por sua forte vinculação com a prática, havendo, assim, desprestígio teórico e, por conseguinte, rebaixamento do nível de exigência acadêmico (TRIPP, 2005). Mais criticada que os estudos de caso, a pesquisa-ação tem como fator estruturador principal “a prática”, sendo esta sua própria dimensão constituinte. A crítica surge não só da vertente de pesquisadores ligados ao pós-positivismo, mas também dos adeptos de outros paradigmas de pesquisa, mesmo com a afirmação de seus defensores de que a pesquisa-ação se caracteriza pela particularização, relativismo, subjetividade, interpretação, especificidade e individualização, contrários aos traços e desejos da visão tradicional de pesquisa que preserva o conhecimento objetivo e neutro, a generalização e a universalização. O fato de se apegar às características de uma metodologia ligada ao paradigma do Construtivismo Social¹¹, os teóricos da pesquisa-ação tentam, assim, preservar seu *status* e conservar seu lugar no rol das metodologias de pesquisas qualificadas cientificamente.

111 ■

¹¹ Sobre esse aspecto ver detalhadamente em ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo, Pioneira, 1998.

A pesquisa-ação, o estudo de caso¹² e o relato de experiência possuem uma forte semelhança no que diz respeito às suas temporalidades, ou seja, ambos são realizados no presente, mas se tornam passado logo após sua finalização e redação do relatório. Assim, por exemplo, o estudo de caso feito numa classe de piano de uma escola de música, a pesquisa-ação feita em um coro de uma escola ou o relato de uma aplicação prática de um arranjo musical numa turma de 5º ano do Ensino Fundamental, tornam-se passado já na hora da redação do relatório, ou seja, elas já ocorreram em um tempo e local determinados do passado. Embora na sua operacionalização, o imperativo é o tempo real, contemporâneo à ação investigativa. Outra semelhança é que ambos são desenvolvidos, preferencialmente, nos ambientes naturais de seus objetos de investigação.

4. Relato de Experiência

■ 112 O relato de experiência, portanto, difere do estudo de caso e da pesquisa-ação por não ser uma modalidade de pesquisa científica, mas sim um formato de apresentação de um texto. Por isso, muitas vezes, no caso de relatos de experiência chamados neste texto de “puros”, eles “flutuam” em uma indeterminação metodológica, por assim dizer, diferentemente de um artigo científico, cuja exigência teórico-metodológica é maior. A semelhança entre o estudo de caso e o relato de experiência é que ambos tratam de um caso, um grupo, um aluno, uma classe, etc. Isso se assemelha também com a pesquisa-ação, que apresenta, além dessa semelhança uma outra semelhança que é a da intervenção, ou seja, assim como na pesquisa-ação, e diferente do estudo de caso, o relato de experiência apresenta a descrição de uma experiência na qual houve intervenção direta do autor no grupo (ou no sujeito) do relato.

O relato de experiência, então, é uma categoria de texto que está presente na produção acadêmica e científica (como foi citado na Introdução deste capítulo) da educação musical, composto pela descrição e análise de uma prática de ensino da música desenvolvida pelo próprio autor do trabalho (tese ou dissertação, TCC, Monografias, trabalhos apresentados em congressos), em rede de ensino público, em projetos sociais, em escolas

¹² Segundo Yin, 2005, conforme dito anteriormente.

particulares ou em escolas de música. Nos relatos são abordadas experiências desenvolvidas pelos professores ou por instituições em turmas, grupos de alunos, conjuntos, quer em situações não específicas, quer em situações peculiares: classes de alunos de canto, conjuntos de percussão, bandas de música, corais, entre outros.

Distingue-se da pesquisa denominada pesquisa-ação, na qual o próprio autor realiza a experiência e tem intenção investigativa, dirigindo sua ação segundo o fenômeno que pretende investigar. No relato de experiência, são feitas a descrição e a análise de uma experiência. Tal análise se desenvolveu sem a intenção de realizar uma pesquisa, mas com base teórica clara e coerente.

Neste artigo, o que é considerado como relato de experiência é o relato de experiência pedagógica, que, no nosso caso, se trata de relato de uma experiência pedagógico-musical. O relato de experiência em educação, bem como nas ciências humanas, vem do relato de experiência científica usado pelas pesquisas das ciências naturais (experiência química, física ou biológica), que passou a ser usado na área da saúde, da educação, da administração, da psicologia e em muitas outras áreas.

113 ■

O relato de experiência pessoal e/ou grupal deve ser fundamentado teoricamente. O contrário, se carecer de articulação com a literatura, permanece-se no relativismo total, o que desqualifica o trabalho apresentado. Essa é uma crítica severa a tal categoria de trabalho, fazendo com que os relatos de experiência não sejam considerados científicos. Aqui reside a dicotomia teoria e prática, apontada pela literatura em relatórios de pesquisa e até mesmo nos currículos dos cursos de formação de professores.

Há ainda alguns relatos que se assemelham a “diários”, como os diários de viagem, com descrição de banalidades e detalhes desnecessários, ou os tipos “testemunho”, com apresentações saudosas e lembranças irrelevantes, um apelo a “elementos decorativos” e sem valor, ou os relatos que apresentam “receitas” metodológicas de ensino da música, como aqueles que “servem para qualquer coisa”.

A dicotomia entre teoria e prática é posta em questão! Eis uma semelhança do relato de experiência com a pesquisa-ação. Tal dicotomia entre teoria e prática esteve presente (e está presente ainda) em todos os momentos da história da educação e da educação musical, conseqüentemente. Na escola de música (vocacional), isso já vem sendo muito discutido há

muitos anos. Tal dicotomia é acarretada pela fragmentação do ensino, ou seja, tal fragmentação faz com que o estudo dos instrumentos, do canto, da prática de conjunto, entre outros, sejam totalmente práticos, sem ligação com a teoria: a **prática pela prática**. Há tempos, Alimonda (1961, p. 15) já afirmava:

um dos aspectos mais defeituosos no ensino da música nas escolas especializadas no Brasil, reside na falta de aplicação total de conhecimentos, como um todo, na educação dos alunos. Cada matéria existe por si só. Os professores de harmonia, de piano, ou de história, não coordenam as matérias, o que resulta na desvalorização de cada uma e na falta de aproveitamento do que elas proporcionam para a compreensão de outras.

Aqui fazemos uma analogia ao dito “praticismo” dos cursos normais (formação para o magistério - nível médio) e da teorização excessiva dos cursos de Pedagogia. O primeiro “só tem prática” (geralmente transmitida oralmente entre as alunas¹³), e o segundo sobrevive à custa de teorizações desvinculadas do contexto (textos de capítulos de livros¹⁴). Ou seja, muitos pesquisadores acreditam que nos relatos de experiência a prática é vista como “desteoriada”. Com isso, questionamos se, por outro lado, as teorizações (teses/dissertações e artigos de periódicos) são “despraticizadas”.

■ 114

Como a pesquisa-ação, em muitos casos, o relato de experiência se encontra muito ligado – ou totalmente ligado –, ao aspecto prático, carecendo de relações frutíferas e necessárias com a teoria.

No relato de experiência, as descrições práticas devem enriquecer a discussão teórica, uma vez que apresenta a própria vivência profissional ou pessoal do autor, sem a formalidade de enquadrar o conteúdo numa metodologia de estudo de caso ou de pesquisa-ação. Assim, há no relato de experiência uma realimentação, ou seja, a teoria alimentando a prática e a prática ilustrando a teoria.

¹³ Ver Fuks (1991).

¹⁴ Ver, por exemplo, Fernandes (2008). Entre muitos outros autores que apontam tal fato estão: GURGEL, Thais. Currículo dos cursos de Pedagogia não prepara para a realidade escolar. O currículo dos cursos de Pedagogia, principal entrada na profissão, não contempla o "quê" e o "como" ensinar nem prepara para a realidade escolar, revela pesquisa da Fundação Carlos Chagas para NOVA ESCOLA. *NOVA ESCOLA*. Edição 216, Outubro de 2008; MANO, Maíra Kubík. Cursos de Pedagogia não priorizam a didática. Estudo reforça que as graduações não ensinam o quê e como ensinar aos futuros professores. *NOVA ESCOLA*. Edição 241, Abril 2011; RATIER, Rodrigo. A fragilidade de cursos de Pedagogia e de licenciaturas no Brasil. *NOVA ESCOLA*. Edição 231, Abril 2010.

O relato de experiência é, portanto, uma descrição de uma ação pedagógica, fundamentada teoricamente, de maneira mais informal e sem o rigor obrigatório da apresentação de resultados de pesquisa. Tal modalidade de texto é repleto de interseções entre a prática e a teoria. Ao contrário de um texto analítico, as descrições práticas se incorporam ao discurso e dão mais “colorido” e significado para a leitura. Isso é muito importante, pois faz com que o leitor participe mais da discussão. Tal aspecto nos lembra que as demonstrações práticas públicas dos métodos ativos de educação musical (Jacques-Dalcroze e Suzuki, mais especificamente) faziam vibrar as plateias que assistiam às suas demonstrações pedagógicas. No relato de experiência, os aspectos práticos do texto fazem a leitura ganhar outro sabor, um tipo de multisensorialidade, o uso da imaginação, um tipo de fruição diferente, como ocorre no momento de apreciação de uma obra de arte, no caso, a música.

O texto do relato da experiência deve apresentar de modo claro os sujeitos envolvidos, os objetivos, a descrição da experiência/ação/atividade/projeto, os resultados obtidos ou esperados e os desafios e inquietações, bem como os pontos negativos que ocorreram. Na penúltima parte deste artigo, fazemos uma breve proposta de elaboração de relatos de experiência em educação musical.

115 ■

Concluindo, a título de exemplificação, citamos aqui dois resumos de relatos de experiência divulgados em anais de encontros científicos de educação musical:

Quadro 2- Dois exemplos de relatos de experiência

<p>A FLAUTA DOCE NO ENSINO SUPERIOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA</p> <p style="text-align: right;">Regina Stori (UEPG)</p> <p>Resumo: O presente relato descreve a experiência obtida durante o ano letivo de 2008 como docente da disciplina de Produções Artísticas em Música I – Flauta Doce com os alunos do segundo ano de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Por meio da interpretação das respostas aos questionários com perguntas abertas aplicados aos nove, dos dez acadêmicos matriculados e dos diálogos em sala de aula, pudemos conhecer a relação estabelecida com a flauta doce antes e após o trabalho realizado, bem como as possibilidades exploratórias para esta disciplina neste contexto.</p> <p>Palavras-chave: Flauta Doce, Metodologia de Ensino, Formação do Educador Musical.</p> <p>Fonte: I Simpósio Acadêmico de Flauta doce – EMBAP (Curitiba, 2008)</p>
<p>EDUCANDO ATRAVÉS DA PRÁTICA CORAL: UM RELATO DA EXPERIÊNCIA NO MADRIGAL DA UFPI</p> <p style="text-align: right;">Vladimir A. P. Silva (UFCG)</p> <p>Resumo: O Madrigal da UFPI foi criado com o propósito de desenvolver uma atividade de extensão</p>

permanente, com caráter artístico e cultural, dedicada à pesquisa e à interpretação da literatura coral, *a cappella* e com acompanhamento instrumental, escrita por compositores variados e com tendências estéticas e estilísticas diferenciadas. A meta do grupo era promover, através da prática coral, um amplo processo de educação musical. Este relato de experiência descreve a história, a metodologia, as atividades e os resultados obtidos no trabalho realizado pelo Madrigal da UFPI, entre março de 2006 e janeiro de 2009, na cidade de Teresina-PI.

Palavras-chave: Madrigal da UFPI; canto coral; metodologia do ensaio.

Fonte: IX Encontro Regional da ABEM - Nordeste, (Natal, 2010).

4.1. Relevância, realização e escrita do texto

A justificativa da elaboração de um relato de experiência pedagógico-musical, incluindo a sua relevância, está na pertinência e importância do problema que ele aborda, bem como o nível de generalização na aplicação de metodologias de ensino ou de resultados da aplicação destas em outras situações similares. Assim, o relato de experiência pode partir de um problema sim, e transforma-lo em problema de investigação, como nas outras áreas do saber. Em outras palavras, o relato de experiência apresenta grande contribuição para a práxis metodológica, e também para pesquisa da educação musical.

■ 116

Um relato de uma experiência pedagógico-musical, portanto, é uma exposição escrita de uma determinada experiência pedagógica realizada, não sendo apenas uma descrição do modo de proceder (metodologias, exercícios, repertório, recursos, avaliação), pois esse conjunto de informações constitui o plano (curso, aula, atividade). Um relato é um relatório. É o conjunto da descrição da realização prática de uma pedagogia da música, dos resultados obtidos, assim como das ideias associadas, de modo a constituir uma visão completa e coerente de tudo o que diga respeito a essa experiência pedagógica, sendo, também, o registro permanente das informações obtidas e sua divulgação.

A elaboração de um relato de experiência pedagógica se justifica no meio acadêmico e profissional, pois descreve experiências musicais, investigações, processos, metodologias de ensino, análises e resultados. Particularmente, já orientei três dissertações de mestrado e uma tese de doutorado que partiram de um relato de experiência, com a devida descrição do problema de investigação, usando técnicas de pesquisa qualitativa e chegando a resultados e conclusões exemplares, se tornando verdadeiras contribuições para a área da educação musical.

O relato de experiência é primordialmente desenvolvido a partir da observação participante feita pelo autor, embora verificamos nos relatos divulgados na literatura e nas normas de congressos e periódicos que: 1) deve ser teoricamente fundamentado, por bibliografia adequada e atualizada; 2) o relato de experiência que associe técnicas de investigação é mais interessante, pois apresenta dados de outras fontes, o que deixa o relato mais rico. O cuidado é não transformar esse relato em uma pesquisa-ação ou em um estudo de caso.

Não devemos apresentar relatos meramente descritivos, levantamentos estatísticos, relatos históricos ou administrativos, pois tais relatos não caracterizam uma pesquisa pedagógica. O relato deve ser de uma **prática** pedagógica musical. Sugerimos que a análise esteja, de fato, presente nos relatos, além da descrição dos resultados ligados à revisão bibliográfica.

4.2. Sugestões para a elaboração de relatos de experiência

117 ■

Primeiramente, o autor deve criar um título. O título adequado é composto por uma frase que contenha as palavras-chave do estudo/assunto.

A divisão do texto do relato em seções ajuda na organização do conteúdo a ser comunicado, permitindo também que o leitor localize mais facilmente as questões de seu interesse.

A escrita de um relato de experiência deve ser iniciada com a apresentação dos objetivos e o tema da experiência, as origens da experiência, a ligação da atividade com algum problema ou dificuldade musical ou não musical (do autor ou dos alunos), ou a tentativa de aplicar novas metodologias, técnicas ou repertório. Ao mesmo tempo, deve ser discutida a pertinência do problema que originou a experiência e os objetivos (gerais e específicos). Nesse início, o autor deve também colocar a duração, datas, participantes, local de execução (contexto institucional), cidade e estado do Brasil onde foi desenvolvida a atividade.

Numa subseção dessa parte inicial, o autor apresenta o marco teórico de referência (bibliografia) que fundamenta a experiência e que deve ser descrito com clareza e ser

adequado ao assunto da experiência. Um cuidado especial pode ser tomado aqui com alguns erros comuns na escolha de autores ou na elaboração do texto de revisão da bibliografia¹⁵.

O passo seguinte é descrever detalhadamente a experiência (preparação, desenvolvimento e finalização), as etapas (se for o caso), pontos principais, os recursos e materiais utilizados, a avaliação (do autor e dos sujeitos participantes, incluindo a auto avaliação) e os participantes (quantidade, sexo, idade). Sugere-se a inclusão de fotos e outros elementos que ilustrem a experiência.

Na etapa seguinte, o autor discutirá os resultados da experiência, um tipo de análise de dados, de forma total e em partes específicas, tais como: o que foi planejado e o que realmente foi feito, o alcance dos objetivos, as habilidades e competências desenvolvidas, os resultados práticos obtidos, o envolvimento dos participantes, os pontos que devem melhorar ou ser eliminados numa próxima execução da experiência, os impactos na escola e/ou na comunidade. A discussão dos resultados deve ser clara e objetiva, excluindo dubiedades e pontos obscuros, e também ser sintética, pois a falta de síntese acarreta em textos muito longos que são geralmente cheios de subjetividade. A interpretação dos resultados deve ser coerente e estar obrigatoriamente relacionada ao marco teórico de referência.

■ 118

Na última parte, encontra-se a síntese das conclusões mais relevantes e de suas ligações com a prática profissional e pedagógica. Apresenta-se, também, de que maneira a experiência pode ser aplicada em contextos semelhantes. As conclusões devem ser críticas e apontar os pontos positivos e negativos presentes, as limitações e as propostas de alternativas. O autor deve também expor aqui a indicação de novas experiências, pondo em questão o problema original de sua experiência ou outros problemas não constantes na experiência relatada. Além disso, o autor pode fazer recomendações para outros profissionais sobre a prática realizada.

Finalizando o texto, apresentam-se as referências bibliográficas. Somente as referências citadas no texto podem aparecer nessa seção, tais como livros, capítulos, artigos

¹⁵ Ver os tipos de revisão da bibliografia errados detalhadamente em “Revisão da Bibliografia”, In: ALVES-MAZZOTTI, Alda J. & GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo, Pioneira, 1998.

de periódicos, partituras, *websites* consultados, CD's, DVD's, legislação, métodos de ensino de música, entre outros. Nesta seção, as normas da ABNT para referências devem ser observadas com cuidado (NBR 6023/2002 - Informação e documentação - Referências – Elaboração).

5. Considerações Finais

Muitos cursos de Pedagogia e de licenciatura em Música sugerem ou – até mesmo – exigem que o TCC dos alunos¹⁶ seja feito a partir de um relato de experiência pedagógica. Consideramos esta ação como uma eficiente forma de iniciar os alunos na pesquisa e na redação de trabalhos científicos, visto que a partir do relato de experiência existe mais facilidade de encontrar problemas de pesquisa para serem discutidos com base na literatura pertinente. Com isso, o estudo se torna prazeroso e a elaboração do relatório é mais fácil, pois o aluno inicia com uma experiência prática, vivida por ele, indo buscar, em seguida, na literatura, estudos que sejam adequados para fundamentar sua prática¹⁷. Isso é muito diferente do que, logo no início do aprendizado, o aluno ler vários textos longos, cansativos, de difícil compreensão, recortes teóricos e capítulos de livros, totalmente desvinculados de seu contexto.

119 ■

Outra conclusão se refere ao momento anterior à prática, ou seja, a execução da experiência. O momento no qual o autor planeja a atividade. O planejamento da experiência é fundamental. Ele proporciona o fio condutor da atividade, as etapas, a avaliação e, conseqüentemente, o guia de organização da escrita de seu relato, facilitando a exposição da experiência em partes distintas e coerentes.

¹⁶ Nos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura brasileiros, o TCC obrigatoriamente é uma monografia, ou seja, um trabalho reflexivo com base em literatura da área, ao contrário dos bacharelados. Por exemplo, num bacharelado em engenharia civil o TCC deve ser um projeto de uma construção, no bacharelado em violino pode ser um concerto.

¹⁷ Neste quesito insere-se a antiga questão do dualismo teoria e prática: a teoria alimenta a prática ou a prática alimenta a teoria? Acreditamos que as duas posições são verdadeiras, mas no caso do relato de experiência, a teoria alimenta a prática, ao contrário, não seria uma experiência, seria uma pesquisa-ação, uma investigação descritiva ou um estudo experimental (ou quase-experimental, caso exista somente um grupo, o grupo de experimento).

Voltando às questões iniciais, citadas na Introdução deste capítulo, observou-se que os relatos de experiência não são trabalhos considerados científicos, mas que podem ser transformados em um trabalho científico, ou melhor, em uma modalidade de pesquisa, desde que partam de um problema de investigação, que sejam fundamentados por um quadro teórico de referência e também apresentem estudos, discussões, reflexões sobre tal problema investigado, pois não existe ciência sem um problema e o problema científico não é só um problema teórico, ele pode também ser um problema prático (ou gerado a partir da prática), que inaugurará a tensão saber *versus* não saber (que define um trabalho científico). E com isso, o relato passa a apresentar uma articulação mental inquiridora, problematizadora.

A quarta tese de Popper (2004) mostra exatamente isso:

Na medida em que é possível dizer, de um modo geral, que tanto a ciência como o conhecimento começam algures, então é igualmente válido o que se segue: o conhecimento não parte de percepções, de observações nem da recolha de dados ou de fatos, mas sim de problemas. Sem problemas não há saber, como não há problemas sem saber. Quer isto dizer, que o conhecimento começa com a tensão entre o saber e o não-saber. Não há problema sem saber - não há problema sem não-saber. (p.14).

■ 120

Daí, ser possível, a partir de um relato de experiência, a constituição de um problema, um não-saber, gerado da prática. Como acontece muitas vezes na educação e nas ciências sociais, nas ciências da natureza e na área da tecnologia, os problemas de investigação são oriundos a partir da prática.

Os relatos de experiência apresentam contribuição exemplar para a área, pois estão repletos de aspectos práticos, que ilustram o ensino e a aprendizagem da música naquele contexto e podem ser pensados em contextos semelhantes. É comum verificarmos a aplicação de uma mesma atividade de ensino em várias turmas, cursos ou oficinas, claro que com as devidas adaptações necessárias e com originalidade e singularidade específicas de cada momento e de cada situação de ensino-aprendizagem da música.

6. Referências

ALIMONDA, Heitor. Existe no Brasil verdadeira educação musical? **Intercambio - Economia e Cultura**, N.º1/3. Rio de Janeiro/São Paulo, Sociedade Pro Arte, 1961, p.14-17.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n.129, p. 637-651, set./dez. 2006.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo, Pioneira, 1998.

BOGDAN, R.; BIKLEN, SARI. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994.

FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, No. 5, setembro de 2000, p. 45-57.

_____. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros (I). **Revista da ABEM**. No. 15, set., 2006, p.11-26.

_____. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros (II). **Revista da ABEM**. No. 16, ago., 2007a.

_____. A pesquisa em Educação Musical no Brasil - Teses e Dissertações - Diversidade temática, teórica e metodológica. In: Oliveira, Alda; Cajazeira, Regina (Orgs.). **Educação Musical no Brasil**. Salvador, P&A, 2007b, v. 1, p. 37-52.

_____. **Chuva e evaporação**: as políticas públicas de formação do professor de música para a educação básica. Palestra proferida no IV Encontro Nacional de Ensino de Arte e Educação Física e I Encontro Nacional de Formação de Professores, Natal, 2008.

_____. **Teses e dissertações de educação musical dos cursos brasileiros de pós-graduação stricto sensu em música, educação, história, computação, psicologia, letras, filosofia, comunicação, semiótica, engenharia e outros (até 2005)**. Associação Brasileira de Educação Musical. Disponível em: http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/teses_e_dissertacoes.pdf. Acesso em 10 de julho de 2011.

FERNANDES et al. A Produção Intelectual na Revista da ABEM nos seus Quinze Primeiros Anos: 1992-2006 (2 partes). XVI Encontro Anual da ABEM/Congresso Regional da ISME na América Latina. **Anais...** Campo Grande, 2007.

FUKS, Rosa. **O Discurso do silêncio**. Rio de Janeiro, Enelivros, 1991.

MIRANDA, Marília Gouveia de; RESENDE, Anita C. Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, set./dez. 2006, p. 511-518.

MORALES, Daniela dos Santos; BELOCHIO, Cláudia Ribeiro. A educação musical especial em produções dos Encontros Nacionais da ABEM. XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. **Anais...** Londrina, 2009, p. 114-125.

POPPER, Karl. **A lógica das ciências sociais**. 3.ed. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14.ed. São Paulo, Cortez, 2005.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**. Planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre, Bookman, 2001.