

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES

Nelson Rodrigues Pombo Junior

DIVERSIDADE, NARRATIVAS DE SI E O ENSINO REMOTO:

Um relato de experiências na formação de professores no PIBID Música da
UEMG

Belo Horizonte
2024

Nelson Rodrigues Pombo Junior

DIVERSIDADE, NARRATIVAS DE SI E O ENSINO REMOTO:

Um relato de experiências na formação de professores no PIBID Música da UEMG

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de concentração: Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes.

Orientador (a): Prof. Dr. Maurilio Andrade Rocha

Belo Horizonte
2024

Ficha catalográfica
(Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG)

780.7 P784d 2024	<p>Pombo Junior, Nelson Rodrigues, 1975- Diversidade, narrativas de si e o ensino remoto [recurso eletrônico] : um relato de experiências na formação de professores no PIBID Musica da UEMG / Nelson Rodrigues Pombo Junior. – 2024. 1 recurso online.</p> <p>Orientador: Maurílio Andrade Rocha.</p> <p>Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil) 2. Música – Instrução e estudo – Teses. 3. Professores de música – Teses. 4. Professores – Formação – Teses. 5. Inclusão em educação – Teses. 7. Ensino à distância – Teses. 9. COVID-19 Pandemia, 2020- – Teses. I. Rocha, Maurílio Andrade, 1963- II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.</p>
------------------------	--



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
PROGRAMA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

**FOLHA DE APROVAÇÃO DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO ALUNO DE
NELSON RODRIGUES POMBO JUNIOR**

**FOLHA DE APROVAÇÃO da Defesa do Trabalho de Conclusão do aluno de NELSON
RODRIGUES POMBO JUNIOR, Número de Registro 2021651830.**

Título: "NARRATIVAS DE SI E O ENSINO REMOTO: Um relato de experiências em
formação de professores no PIBID Música da UEMG"

Prof. Dr. Maurilio Andrade Rocha - Orientador - EBA/UFMG

Prof. Dr. Eugenio Tadeu Pereira - Membro Titular - EBA/UFMG

Profa. Dra. Helena Lopes da Silva - Membro Titular – EBA/UFMG

Profa. Dra. Mariana de Lima e Muniz - Membro Suplente - EBA/UFMG

Belo Horizonte, 27 de março de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **Eugenio Tadeu Pereira**,
Professor do Magistério Superior, em 03/04/2024, às 18:55, conforme
horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº
10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Helena Lopes da Silva**,
Coordenador(a) de curso de pós-graduação, em 04/04/2024, às 19:51,
conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do
[Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maurilio Andrade Rocha**,
Professor do Magistério Superior, em 05/04/2024, às 15:59, conforme
horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº
10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

À minha mãe, Dona Lúcia, às
Tias Célia e Denise, ao meu pai que já se
encantou, dedico este trabalho, pela
companhia e pelos ensinamentos.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Orientador Dr. Maurilio Rocha pelas orientações, por acreditar e pela confiança.

À Profa. Dra. Íris Amâncio, Prof. Dr. Eugênio Tadeu, Profa. Dra. Helena Lopes da Silva, Profas Ângela e Soninha pela inspiração.

À minha companheira Nathane, por me suportar nos momentos mais difíceis e nunca desistir.

Aos colegas de escola pelas trocas, aos amigos pela paciência, por entender as dificuldades e a necessidade de manter distância.

Aos que se encantaram na caminhada e que deixaram marcas no caminho.

Aos mestres da cultura popular, em nome do Mestre Primo e Mestre João agradeço a todos os griôs e matriarcas, Mãe Audrey, Mam'etu Muiandê, Junia Torres, Makota Kidoyalê e Makota Kisandembu pela sabedoria e resistência.

A toda a família 12Duoito, UAISS Sound System, Instituto Imersão Latina e a Ciranda Internacional.

Ao grande amigo e guru Vicente Ferrer. Ao Gilmar e a Stela, Rita Freire, Brenda Marques e Brenda Tabanez.

A todos os professores e colegas da Escola de Música da UEMG e do Mestrado Profissional em Artes da UFMG.

Aos colegas e amigos e bolsistas do PIBID, à Professora Cibele Lauria pelo empenho e dedicação ao programa. Aos alunos das escolas públicas que lecionei, que nos ensinam todos os dias. Aos colegas da Escola Estadual Professor Moraes e a todos os profissionais que lecionam no ensino público, satisfação e respeito à resiliência.

Às Secretárias Maria Helena da UEMG e Elza do PROFARTES EBA-UFMG.

Agradeço ao PIBID e à CAPES pelo incentivo.

Muito Obrigado!

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. E nos alienamos desse organismo de que somos parte, a Terra, passando a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo que exista algo que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza (Krenak, 2020, p. 05).

RESUMO

Nesta pesquisa, ressalta-se a importância de uma Educação que valorize as diferenças considerando as diversas dimensões e pluralidades que compõem a identidade humana. No contexto específico da educação musical, buscou-se abordar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Subprojeto Artes-Música e Diversidade, que teve como tema principal a formação para a diversidade. O PIBID aconteceu durante o isolamento em virtude do fechamento das escolas, em um formato de ensino remoto emergencial (ERE). Esta dissertação é uma narrativa sobre a minha perspectiva, em que exerci a função de Professor Supervisor e parte do meu ponto de vista como pesquisador. O programa será discutido como uma política pública voltada para a profissionalização dos professores de música na formação inicial e continuada. A intenção deste estudo é contribuir para o debate sobre a importância do PIBID em Música, apresentando como as intervenções ocorreram em uma escola pública do ensino médio, sem pretensão de ser um modelo, mas demonstrando sua organização e execução. O subprojeto teve como objetivo discutir a educação inclusiva e diversificada, valorizando as múltiplas formas de expressão musical e promovendo uma formação docente mais crítica e emancipatória. Os procedimentos metodológicos adotados no programa incluíram o estudo de narrativas autobiográficas, de acordo com os referenciais de Kolb-Bernardes e Ostetto (2015), que foram fundamentais na produção da dissertação, que relaciona momentos da minha trajetória como artista, músico, professor e pesquisador, e que foram relevantes no processo de construção da minha própria identidade profissional. Durante a coleta de dados, foram verificados relatórios e planos de aula elaborados pelos bolsistas, estudantes da licenciatura, atas de reuniões, observações diagnósticas, intervenções e atividades formativas e didático-pedagógicas nas escolas. O intuito é enriquecer o debate acerca do PIBID, por considerá-lo como uma política pública significativa, com o propósito de fortalecer sua consolidação, destacando a sua importância. Para essa reflexão, recorre-se aos autores e referências teóricas abordadas no PIBID e aos autores que dialogam com as

temáticas trabalhadas no subprojeto sob diferentes perspectivas. Dentre os pensadores da educação, destacam-se Paulo Freire (2002) e António Nóvoa (2017). No âmbito da educação musical, considera-se o pensamento de Violeta de Gainza (2015), autores que analisam os contextos escolares sob uma perspectiva sociológica, como Margarete Arroyo (2002), bem como as contribuições de Helena Lopes da Silva e José Baeta Zille (2015). Já o PIBID Música é discutido por Nair Pires (2015), Marino e Rodrigues (2018) e Cibele Lauria da Silva (2021). Em relação à pedagogia da música, a paisagem sonora e a atuação do professor de música, Murray Schafer (2011), bem como as contribuições de Cecília França (2015). Verificou-se como foi a abordagem em relação à diversidade no subprojeto, tendo Luis Ricardo Silva Queiroz (2024), como uma importante fonte, bem como outros textos que foram discutidos no âmbito do mestrado profissional.

Palavras-chave: PIBID, Educação Musical, Formação de Professores, Diversidade, Ensino Remoto.

ABSTRACT

In this research, the importance of an education that values differences, considering the various dimensions and pluralities that compose human identity, is emphasized. In the specific context of music education, the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (PIBID) of the State University of Minas Gerais (UEMG), Arts-Music and Diversity Subproject, aimed primarily at diversity education. The PIBID occurred during school closures due to isolation, in an emergency remote teaching format (ERE). This dissertation is a narrative from my perspective, where I served as a Supervisor Teacher and contributed as a researcher. The program will be discussed as a public policy aimed at professionalizing music teachers in initial and ongoing education. The intention of this study is to contribute to the debate on the importance of PIBID in Music, presenting how interventions occurred in a public high school, without intending to serve as a model, but demonstrating its organization and implementation. The subproject aimed to discuss inclusive and diverse education, valuing multiple forms of musical expression and promoting a more critical and emancipatory teacher education. The methodological procedures adopted in the program included the study of autobiographical narratives, following the references of Kolb-Bernardes and Ostetto (2015), which were fundamental in the production of the dissertation, relating moments of my journey as an artist, musician, teacher and researcher, fundamental to the formation of my professional identity. During data collection, reports and lesson plans prepared by scholarship holders, undergraduate education students, meeting minutes, diagnostic observations, interventions, and educational activities in schools were examined. The aim is to enrich the debate on PIBID, considering it a significant public policy, with the purpose of strengthening its consolidation and highlighting its importance. To support this reflection, authors and theoretical references discussed within PIBID and those relevant to the subproject's themes from various perspectives were consulted. Among educational thinkers, Paulo Freire (2002) and António Nóvoa (2017) stand out. In the field of music education, Violeta de Gainza's (2015) ideas are considered, as well as authors who analyze school contexts from a sociological

perspective, such as Margarete Arroyo (2002), and contributions from Helena Lopes da Silva and José Baeta Zille (2015). The PIBID Music is discussed by Nair Pires (2015), Marino and Rodrigues (2018), and Cibele Lauria da Silva (2021). Regarding music pedagogy, soundscapes, and the role of the music teacher, Murray Schafer (2011), and contributions from Cecília França (2015) were reviewed. The approach to diversity within the subproject, including Luis Ricardo Silva Queiroz (2024) as a significant source, along with other texts discussed within the professional master's program, was also examined.

Keywords: PIBID, Music Education, Teacher Training, Diversity, Remote Teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
C(L)A(S)P	Composition, literature studies, appreciation, skills acquisition and performance
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Conteúdos Básicos Comuns
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CR	Currículos Referência
EBA	Escola de Belas Artes
EPEM	Escola Estadual Professor Moraes
EMPEP	Escola Municipal Professora Eleonora Pierucetti
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ESMU	Escola de Música da UEMG
EEBM	Estadual Bernardo Monteiro
FMML	Fórum Mundial de Mídias Livres
FSM	Fórum Social Mundial
GSA	Google Sala de Aula
IDEB	Índices de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LEM	Licenciatura em Música
LIM	Licenciatura em Música com habilitação em Instrumento ou Canto
MEC	Ministério da Educação
PCDS	Pessoas com deficiência
PET's	Plano de Estudos Tutorados
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
REANP	Regime de Atividades Não Presenciais
PROFARTES	Mestrado Profissional em Artes
SEE/MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TDA	Transtorno do Espectro Autista
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

Índice de Figuras:

Figura 1 - Vídeos da Banda 12Duoito.....	22
Figura 2 - Autor em sala de aula - Fonte: Arquivo pessoal -2019.....	23
Figura 3 - Curta Meio Olho - Belo Horizonte - MG – 2009.....	24
Figura 4 - Batuque de Negão no Senegal, Dakar – 2013.....	26
Figura 5 - Marcha de Abertura Fórum Social Mundial -2015.....	27
Figura 6 - Festa das Águas - Aldeia Pataxó - Carmésia (MG).....	68
Figura 7 - Festa das Águas - Aldeia Pataxó - Carmésia (MG).....	69
Figura 8 - Diagrama representando os conceitos norteadores	79
Figura 9 - Reunião Online com Bolsistas – 2020.....	82
Figura 10 - Reunião Online - Vivências – 2020.....	85
Figura 11 - Vídeo A Rosa.....	88
Figura 12 - Vídeo Ponta de Areia.....	88
Figura 13 - Planos de Aula.....	90
Figura 14 - Vídeo Wapté Mnhõñõ - A iniciação do jovem Xavante.....	93
Figura 15 - Suite de jogos Gcompris – 2020.....	95
Figura 15 - Suite de jogos Gcompris – 2020.....	95
Figura 17 - Vídeo: Costura da Vida.....	99
Figura 18 - Vídeo: Dia da Consciência Negra.....	100
Figura 19 - Live Dia da Consciência Negra.....	100
Figura 20 - V Seminário PIBID/UEMG	103
Figura 21 - Captura de tela - Seminário PIBID.....	104
Figura 22 - Canal no Instagram.....	105
Figura 23 - Canal no Youtube.....	106
Figura 24 - Publicação para <i>instagram</i> - PIBID – 2022.....	106
Figura 25 - Publicação para <i>instagram</i> - PIBID - 2022.....	107
Figura 26 - Publicação para <i>instagram</i> - PIBID - 2022.....	107
Figura 27 - Anexos e Apêndices.....	116

Índice de Figuras:

Tabela 1 - Participantes do subprojeto.....	17
---	----

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO.....	16
1.1 - Justificativas e Reflexões.....	17
1.2 - Relato pessoal – memórias afetivas e formação multifacetada....	20
2 - REFERENCIAIS TEÓRICOS.....	27
2.1 - Educação para a Diversidade.....	29
2.2 - A Música no contexto escolar.....	34
2.3 - A formação docente e a profissionalidade emergente.....	36
2.4 - Referências da proposta pedagógica - Educação musical e formação continuada.....	40
2.4.1 - Diversidade de pensamentos e práticas de ensino.....	45
2.5 - Etnomusicologia.....	59
2.6 - As Narrativas de si.....	71
3 - IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA.....	73
3.1 - Contextualizando o Subprojeto.....	74
3.2 - Histórico de participações no PIBID.....	75
3.3 - O PIBID – Artes Música e Diversidade.....	76
3.4 - Organização e metodologia de trabalho.....	77
3.4.1 - 1ª Etapa: Preparação do Projeto, da equipe e seleção de bolsistas.....	80
3.4.2 - 2ª Etapa: Formação da Equipe.....	81
3.4.3 - Planejamento na escola campo.....	82
3.4.4 - 3ª Etapa: Observação Diagnóstica – Planejamento e proposição de intervenções.....	86
3.4.5 - 4ª Etapa: Desenvolvimento de atividades formativas e didático- pedagógicas.....	87

3.4.6 - Desenvolvimento das atividades.....	90
3.4.7 - 5ª Etapa: Acompanhamento do Projeto.....	101
3.4.8 - 6ª Etapa: Socialização dos resultados.....	104
3.4.9 - 7ª Etapa: Reflexões e formações.....	108
3.4.10 - Contribuições do subprojeto em minha formação.....	109
4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS.....	117

1 - INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem o propósito de compreender os efeitos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na valorização do ensino nas escolas públicas da Educação Básica, através de um relato de experiências sobre a minha participação no subprojeto: PIBID Artes e Música da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), que teve o tema Educação Musical e Diversidade, e foi executado durante o período de ensino remoto emergencial, devido à pandemia de Covid-19. O subprojeto foi acolhido em duas escolas públicas da cidade de Belo Horizonte, sendo elas a Escola Municipal Professora Eleonora Pierucetti (EMPEP), de ensino fundamental e a Escola Estadual Professor Moraes (EETM), aqui referida como escola campo, em que exerci a função de Professor Supervisor, e para fins deste estudo, vamos considerar, ao mencionar as duas escolas como escolas-campo, por ser o espaço que veio a receber o PIBID. No decorrer da pesquisa buscou-se responder à pergunta geradora desta dissertação: Como o PIBID contribuiu para a minha formação enquanto Supervisor no subprojeto?

Nesta introdução apresentam-se questões relativas à pesquisa, justificativas, objetivos, metodologia de escrita, um relato pessoal e demais motivações que levaram à escolha dos temas.

No segundo capítulo apresentam-se os principais referenciais teóricos bibliográficos que foram importantes na elaboração da pesquisa, conjuntamente os textos e referências que contribuíram para o desenvolvimento do subprojeto do PIBID. Por fim, o capítulo abordará como foi articulado todo o arcabouço teórico, como a Diversidade foi abordada no subprojeto, o ensino de música, apresentando o campo das Narrativas de Si e da Etnomusicologia, no âmbito do subprojeto.

No terceiro capítulo apresentam-se o subprojeto o relato de como foi desenvolvido na escola campo. Vamos apresentar o meu histórico de participações no programa, o processo completo de planejamento e a forma como foi estabelecido na escola campo, o acompanhamento, e reflexões. Além disso, são descritas as atividades dos educadores, como o planejamento das aulas, a execução, as considerações e análises, com base na verificação das atas, reuniões e relatórios produzidos durante a execução do PIBID.

No quarto e último capítulo, são apresentadas as considerações finais sobre a participação no programa e a percepção da relação com minha formação. A partir disso, permitiu-se a reflexão e discussão sobre iniciativas que influenciam o ambiente escolar, destacando tanto seus pontos positivos quanto os desafios enfrentados.

1.1 - Justificativas e Reflexões

A pesquisa propõe-se a compreender as repercussões do PIBID na formação de professores, a partir da minha perspectiva e da participação no programa como professor supervisor. A dissertação possui um caráter autobiográfico, a abordagem leva em consideração como foi estabelecido o subprojeto, como foram tratados temas como a diversidade presente na escola e o ensino de música, à Etnomusicologia, à formação inicial e continuada de professores, considerando especialmente o contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE) devido à pandemia de Covid-19.

O Subprojeto PIBID Artes e Música da UEMG - Educação Musical e Diversidade, atendeu alunos dos cursos de Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical Escolar (LEM) e Licenciatura em Música com habilitação em Instrumento ou Canto (LIM). Os bolsistas do subprojeto atuaram junto a turmas do Ensino Médio de forma remota, em virtude da pandemia de Covid-19. Para fins deste estudo e para maior compreensão, nos referimos aos participantes do subprojeto como descritos na tabela abaixo:

Estudantes	Alunos das escolas campo atendidos no subprojeto
Bolsistas	Discentes dos cursos de licenciatura da ESMU – LIM e LEM
Professores Supervisores	Professores bolsistas que lecionam nas escolas campo
Professores Colaboradores	Professores que lecionam nas escolas campo e acolhem o subproj
Coordenação	Coordenação do Subprojeto na ESMU

Tabela 1: Participantes do subprojeto.

A partir da minha participação no programa, em editais anteriores e do contato ativo com docentes da UEMG, surgiu a necessidade de investir em formação continuada e conseqüentemente, a retomada de atividades acadêmicas Inicialmente por meio do ingresso no curso de especialização em produção de material didático digital e, posteriormente, junto ao Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES. A escolha da temática deu-se ao perceber a importância do PIBID em minha formação e a urgência de

compartilhar com pares de profissão um relato sobre a experiência adquirida, ao trabalhar com a formação de professores, o que resultou na presente dissertação.

A Coordenação do subprojeto, ficou a cargo da Professora Cibele Lauria Silva (2021b), que salienta que o subprojeto baseia-se em estudos de políticas públicas e documentos orientadores, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), diretrizes para ações étnico-raciais, do projeto político-pedagógico (PPP) das escolas campo e textos sobre temas a exemplo de: Educação Musical com Cecília França (2015), Violeta Gainza (2015); Etnomusicologia com Rosângela Tugny, Ângela Luhning (2016), Formação de Professores, Diversidade Cultural com Luis Ricardo Silva Queiroz (2024) e Narrativas Autobiográficas Rosvita Kolb-Bernardes e Luciana Ostetto (2015). Temáticas que envolvem campos distintos e que serão tratadas no decorrer do texto, com a perspectiva de apresentar a sua relação e importância dentro do subprojeto.

A metodologia utilizada parte de um levantamento, coleta e análise de dados, em documentos relacionados ao PIBID, relatórios, atas de reuniões, referenciais teóricos, fichamentos, artigos produzidos no subprojeto e outros textos, relatórios enviados para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do MEC (Ministério da Educação) e outros repositórios acadêmicos.

Foi articulado para a escrita, mesmo não se tratando de uma pesquisa que aborda a questão de gênero, a opção de citar o primeiro e o último nome das autoras e autores, de forma a destacar o papel desempenhado por mulheres, nas diversas áreas e temas abordados, e por entender que na academia, ao optar apenas pelo sobrenome, não se dá o enfoque merecido ao gênero feminino. Para uma maior compreensão, em conteúdos de áudio, vídeo, anexos e apêndices, de forma a contribuir com a acessibilidade e enriquecer a experiência do leitor foram inseridos códigos qr (QR Code), juntamente com os respectivos links.

Para a análise de dados coletados também foram utilizados métodos qualitativos como análise das anotações realizadas, revisitação às gravações das reuniões, das aulas, além de análises de atas das reuniões, sistematização, estudo e análise das narrativas autobiográficas dos participantes, bolsistas, supervisores e colaboradores, análise de relatórios finais dos bolsistas e demais materiais produzidos no subprojeto. Foi necessário a criação um ambiente virtual e um banco de dados para armazenar todo o material, com a utilização de planilhas, para classificar e organizar as informações presentes nos relatórios, organizados em pastas e armazenadas no *google drive*. Neste sentido este material foi analisado, destacando elementos-chave, consequências

percebidas e desafios enfrentados, revelando um panorama mais abrangente do PIBID, abrindo caminho para investigações futuras. Os procedimentos adotados abrangem o estudo de narrativas autobiográficas, com base nos textos de Rosvita Kolb-Bernardes e Luciana Ostetto (2015) que demonstra como a narrativa em torno de si, por meio de lembranças e memórias constitui o sujeito que se preocupa com sua formação-transformação.

Esse copilado de elementos foram fundamentais na produção do presente texto, que correlaciona momentos da minha trajetória como artista, músico, professor e pesquisador, relevantes no processo de construção da minha própria identidade profissional. Vamos abordar o viés do PIBID sobre a produção textual e a participação em eventos acadêmicos, a exemplo de comunicações em seminários. A leitura e análise dos questionários finais foi fundamental, possibilitando explorar as percepções dos participantes sobre o processo, os benefícios, desafios e dificuldades enfrentadas.

O intuito deste trabalho é contribuir para o debate sobre o PIBID, considerando-o como uma política pública significativa, com o propósito de fortalecer sua consolidação e compreender sua importância no contexto do ensino, fundamentado nas diversas formas de expressão. Esse foi, ao meu ver, um desafio do subprojeto, que consistiu em envolver a equipe para construir uma proposta que abarcasse a diversidade cultural e musical presente na escola, dentro das limitações impostas, principalmente no que diz respeito ao ERE, uma novidade para todos os envolvidos, estudantes das escolas públicas, bolsistas do PIBID, professores colaboradores, supervisores e coordenação.

Meu papel principal foi de intermediação entre os participantes do projeto, a universidade e a escola campo. Eu não era a figura central, mas trabalhava de forma a gerenciar as atividades. O processo era de retroalimentação, ou seja, as dúvidas, estudos de caso e problemas encontrados eram compartilhados com o grupo, debatidos e levados a outros professores da licenciatura para, posteriormente serem modificados, visando aprimorar os resultados.

A partir dos levantamentos de dados, foram obtidas informações que foram analisadas visando fornecer elementos para verificar a eficácia ou não da intervenção, bem como a viabilidade do subprojeto.

1.2 - Relato pessoal – memórias afetivas e formação multifacetada

Este relato diz respeito à minha vivência, relacionando a trajetória como professor, pesquisador, músico e documentarista. Ademais são apresentados quais os caminhos percorridos em um processo de construção autobiográfica, desde memórias da infância e os primeiros contatos com a música através da roda de samba, experiências com o ensino da música e a trajetória acadêmica.

A linearidade das ideias se perde, de acordo com a intensidade e profundidade das lembranças. O que passava despercebido reaparece em novas conexões e adquire novos significados. O simples exercício de buscar essas lembranças leva a compreender a importância que pequenas coisas, pequenos acontecimentos e imagens, lembranças e memórias que contribuíram para a formação do artista, músico, professor e pesquisador, com a potência que é a possibilidade de revisitar este passado e dele dar novos sentidos e significados. E para guiar caminhos que, uma vez percorridos se reencontram nos pensamentos e memórias distantes, e de certa forma, influenciam a expressão individual, presente nos papéis de educador, de artista, que de forma inconsciente, consegue perceber novos sentidos, quando esta trajetória é ressignificada. Do ponto de vista de Christine Delory-Momberger,

a narrativa realiza, sobre o material indefinido do vivido, um trabalho de homogeneização, ordenação, de funcionalidade significativa; reúne, organiza e trata de modo temático os acontecimentos da existência; dá sentido a um vivido multiforme, heterogêneo, polissêmico (Delory-Momberger, 2006, p. 363).

Para Marie-Christine Josso, “uma das dimensões da construção da história de vida na nossa abordagem reside na elaboração de um autorretrato dinâmico por meio das diferentes identidades que orientaram e orientam as atividades do sujeito” (Josso, 2012, p.22), neste sentido, a visitação a este passado traz a possibilidade de ressignificação, vão compondo uma teia que contém memórias afetivas, de luta e de aprendizado. Daí veio a necessidade de compreender e registrar em forma de relato, as experiências profissionais e de vida. Vivências estas que se confundem, devido, a sua importância em minha formação, de professor-artista, professor-pesquisador e no processo de construção

de uma identidade cultural. As lembranças que vem e vão, se compõem e decompõem com muita facilidade e o exercício de lembrar dá mais sentido a uma série de acontecimentos. Além disso, há o fato de buscar a construção de uma linha do tempo, que se perde com a intensidade das lembranças, do fluxo dos pensamentos.

Na busca de compreensão, como diz em sua canção, Sérgio Pererê: “Eu tentei compreender a costura da vida, me enrolei, pois, a linha era muito comprida”, assim foi percebido o quão comprida a linha da vida é, e em cada nó desfeito iam se formando mais e mais conexões, uma “reconstituição da textura da vida”, marcando aspectos formativos que constituem subjetividades e identidades (Pererê, 2001).

Vivências que inspiraram o processo de escrita, que possui uma singularidade que pode estar presente na música, de acordo com Rosvita Kolb-Bernardes e Luciana Ostetto, “na roda da dança, na costura e no bordado, na produção plástica, reafirma que o mergulho na história vivida, para encontrar e revelar imagens que falam dos processos de constituição das subjetividades” (Ostetto e Kolb-Bernardes, 2015, p. 175). Partindo de memórias pessoais, sobre vivências que tiveram um grande destaque na história e na construção da minha identidade, a exemplo de lembranças do meu avô, uma herança quilombola, de luta e resistência. Do meu pai e dos meus tios, o som do violão e batuque na caixinha de fósforos, a imagem de fundo com a Serra do Curral e o pôr do sol, trazem uma lembrança de paz. Paz esta que se relaciona com as primeiras lembranças do fazer musical, da felicidade que se tinha nos encontros, nas rodas de samba e nos chorinhos.

Outra recordação sobre tocar um instrumento, foi de um amigo, que estava na roda e disse que para tocar no ritmo, era necessário sentir o som e observar o violão, acompanhar as mãos dos músicos, do violonista, ver os movimentos e tocar. Essa foi a primeira aula não formal de música que eu tive, com instrumentos de percussão como pandeiro, agogô, tamborim e o ganzá, pois os sons que já estavam internalizados e faltava o incentivo para tocar. Me recordo que nos domingos, meu pai ligava a vitrola para ouvir sambas antigos, tais como Cartola, Bezerra da Silva, Benito de Paula, Chico Buarque e Vinícius de Moraes, músicas que sabia cantar.

Essas memórias se estendem até a época da escola, ainda no ensino fundamental, quando participei de uma banda marcial, uma fanfarra. Naquela época, eu era criança e via a música como uma forma de diversão. As aulas de música aconteciam no contraturno, como parte de um projeto paralelo ao ensino formal. No início, aprendi a tocar instrumentos de percussão, como surdo e tarol, com os quais me identifiquei mais. Posteriormente, comecei a aprender piano, mas encontrei dificuldades para me adaptar

à didática empregada no ensino musical. Devido ao ensino tradicional, que exigia o domínio de técnicas específicas, estudos rigorosos, normas e disciplinas musicais, como tempos, compassos, semínimas e colcheias, acabei me afastando da música. Tive dificuldade em compreender a metodologia empregada, que era baseada no modelo tradicional de ensino musical, voltado para a música erudita. Por outro lado, eu encontrava mais facilidade com abordagens mais práticas, como as utilizadas nas aulas de percussão.

Na adolescência tive contato com artistas de periferia, músicos populares, violeiros, e como vivia em uma região operária, com o Rock e o Hip Hop, estilos que juntamente com o Samba, acompanham essa trajetória pessoal. São influências que estão presentes no grupo em que participo atualmente, a banda 12Duoito (2020)¹, com músicas que misturam essas influências, o rock, o hip-hop e o samba, com o reggae, a música popular, de terreiro e a música negra.

Com o ingresso no curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música na Escola de Música (ESMU) da UEMG, em 1999, tive um contato maior e foi possível acessar de forma mais próxima a cultura erudita, que era distante da realidade vivida até aquele momento. Até então não tinha muito contato e nunca havia visto uma orquestra se apresentar, por falta de oportunidade, já que não era muito próximo da minha realidade. Neste sentido consegui enxergar a distância da educação musical e as escolas, principalmente as que se localizavam em regiões periféricas.



*Figura 1: Vídeos da Banda
12Duoito*

¹<https://www.youtube.com/@12duoitovideos>

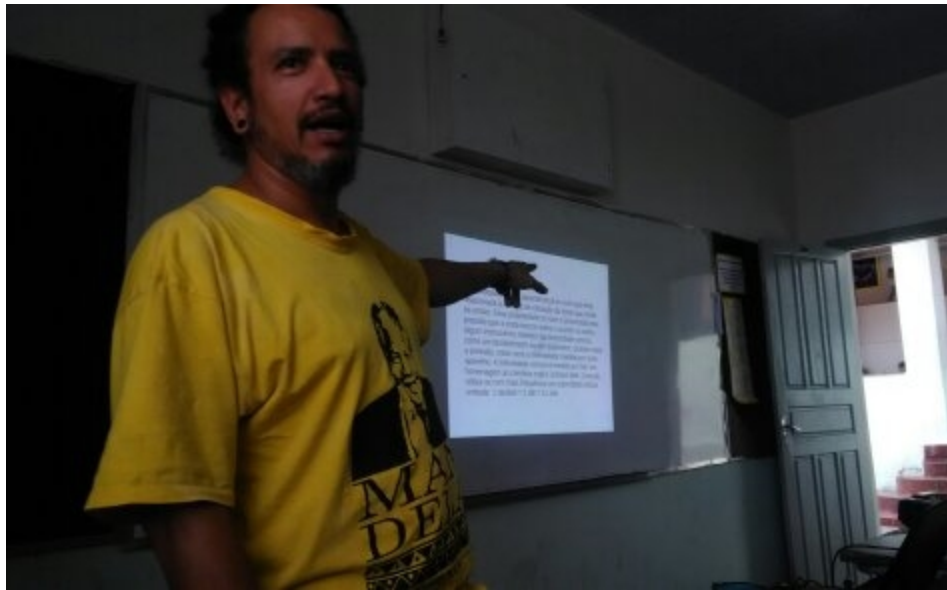


Figura 2: O autor em sala de aula

Por outro lado, fui atraído para a cultura popular, a partir das aulas de folclore com a Professora Deolinda dos Santos, aulas que me o faziam lembrar de meu avô, da cultura tradicional e de minha ancestralidade. Logo, passei a frequentar outros ambientes culturais, shows, exposições, espetáculos de teatro, me aproximando da cultura, da arte e reaproximando das minhas origens culturais.

O sentimento é de que tudo se conecta em redes que podem permanecer adormecidas por muito tempo, mas as memórias vão e vêm, contribuindo para a construção de um ser pensante. Esse ser, como parte de um meio, sofre influências e também exerce influência nesse mesmo meio. Após concluir minha formação acadêmica, iniciei minha carreira lecionando a disciplina de Arte em escolas públicas, principalmente nas áreas periféricas de Contagem e Belo Horizonte.

Nesse contexto, como professor, pude perceber a distância entre a teoria e a prática pedagógica e compreender a importância do papel do educador na transformação do ser humano. Paralelamente à educação, estive envolvido em outras áreas ligadas à arte e cultura, nas quais tive a oportunidade de me engajar com teatro, dança, artes visuais, cinema e cultura popular. Isso foi possível graças ao meu trabalho na Superintendência de Cultura de Contagem, em que realizava ações junto a grupos e movimentos sociais e culturais.

Foi através de uma oficina sobre comunicação e mídia livre, realizada no espaço da Rádio Abóboras, uma rádio comunitária que funcionava na Casa do Movimento Popular em Contagem, que conheci a Ciranda, um coletivo internacional de comunicação compartilhada, através da Ciranda Afro, que possui o portal Afrolab, uma rede de

comunicação que articula jovens, negros, de periferia, indígenas e quilombolas de todo o Brasil, no site da Ciranda².

Em Belo Horizonte, comecei a realizar registros em foto e vídeo, filmava as batalhas de Rap que acontecem debaixo do viaduto Santa Tereza, o Duelo de MC's e outras manifestações sociais e culturais, além de publicar matérias na Ciranda e junto ao Afrolab. Fizemos visitas à comunidade dos Arturos, em Contagem, uma comunidade remanescente de quilombo e à Rádio Favela, em um projeto em articulação com a Rádio Koch, da Favela de Korogocho, de Nairobi, no Kênia, chamado: "Da diáspora à Goré!", em articulação de coletivos brasileiros e africanos.³

Durante uma dessas coberturas, em uma atividade de estudantes que lutavam pelo meio passe estudantil no transporte coletivo, quase fui detido pela Polícia Militar por registrar a manifestação. O resultado foi um filme de curta metragem intitulado "Meio Olho" (Pombo Junior, 2009)⁴, que mostra a truculência policial.



Figura 3: Curta: Meio Olho

Em 2013, nas Jornadas de Junho, registrei um dia de intensa repressão, durante no qual tive meus equipamentos quebrados por um policial militar que me agrediu. Além disso, fui atingido por um tiro de borracha e detido enquanto entrevistava uma garota. Fui agredido, colocado em uma viatura, ameaçado de diversas formas e a Polícia Militar apagou os vídeos do meu celular que registravam as agressões. Ao recuperar os vídeos, elaborei uma matéria para a Ciranda narrando o ocorrido, intitulada "Eu Acredito é na Rapaziada" (Pombo Junior, 2013). Como resultado dessa atuação nos protestos, fui

²Ciranda Internacional de Comunicação compartilhada, é um coletivo de comunicação, uma iniciativa coletiva de promoção do conceito e práticas de comunicação compartilhada. <http://www.ciranda.net/>

³<http://www.overmundo.com.br/overblog/radio-favela-e-koch-kenia-se-encontram-em-bh-mg>

⁴<https://youtu.be/VWymuu8OeP0?si=Ck7-PHmrC9a93v8F>

reconhecido com o Prêmio Santo Dias de Direitos Humanos, da Assembleia Legislativa de São Paulo, junto a vários comunicadores do país.

O material filmado, juntamente com outros vídeos e fotografias, integrou a exposição coletiva “Os Brutos”, organizada por Daniel Carneiro. Esta exposição fez parte do livro e da mostra “Escavar o Futuro”, exibida no Palácio das Artes. Como bem coloca Renata Marquez, trata-se de uma construção que considerou toda uma estética que contempla a arte de rua, a transgressão e a desobediência, rompendo barreiras e alcançando a elite cultural da cidade de Belo Horizonte (Marquez et al., 2014).

Foram as idas e vindas que contribuíram para moldar meu olhar como artista, músico, professor e pesquisador. A oportunidade de conhecer e conviver com outras culturas, experimentar os costumes locais e aprender com diversos grupos foi crucial. Minha participação na Ciranda, as viagens e o contato com outras culturas foram fontes de inspiração. Como expressou a comunicadora da Ciranda, Michele Torineli, nem mesmo a barreira da língua era um obstáculo para a comunicação (Torineli, 2011).

Além da participação de atividades locais do Fórum Social Mundial (FSM), do Fórum Mundial de Mídias Livres (FMML) e da criação e execução do Cine Médios Livres, participei de coberturas compartilhadas nas cidades de Porto Alegre, Belém e Salvador, bem como em edições internacionais em Dakar no Senegal e Tunis, capital da Tunísia.

Influência árabe e cultura afro amalgamadas. Colonização e língua oficial francesa (mas o idioma corrente é o Wolof). Em Dacar, capital do país, o clima é seco e o mar nos cerca. As pessoas não hesitam em se comunicar, não importa em qual língua, em qual mímica (Torineli, 2011).

O contato com os povos Palestinos, Curdos, Saharais que lutam por sua autodeterminação possibilitou notar a semelhança com as lutas das pessoas que residem em ocupações, a exemplo da Dandara, Camilo Torres, Rosa Leão e Esperança (Pombo Junior, 2012), principalmente a questão de moradia e das ocupações populares.

A semelhança que a opressão consegue atingir no sistema capitalista não tem fronteiras e se reflete na luta por direito ao território. Neste sentido o Ocupa BH surgiu e conseguiu dar maior visibilidade ao movimento:



Figura 4: Batuque de Negão no Senegal Fonte: Foto Michele Torineli – Dakar (SEN) 2011

Inspirado nas ações de ocupação ocorridas em várias partes do mundo ao longo do ano de 2011 - tomada da Praça de Tahir no Egito, ápice da Primavera Árabe, a ocupação da Puerta del Sol em Madri na Espanha e Occupy Wall Street, o Ocupa BH surge em outubro de 2011 a partir de um chamado realizado nas redes sociais para que os ocupas alcançassem outros (Musa, 2015. p. 283).

Ao reunir todas essas experiências e aprendizados, percebo que é na sala de aula que esses saberes se entrelaçam e adquirem novos significados, alimentando uma visão de mundo comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em consonância com o lema do FSM: "Um outro Mundo é Possível" (FSM, 2001).

O diálogo contínuo com diferentes realidades, culturas e formas de resistência, assim como a reflexão sobre essas experiências, enriquecem meu trabalho como professor, artista e pesquisador, moldando minha abordagem pedagógica e minha prática profissional, inclusive como supervisor do PIBID. A próxima etapa deste percurso será a exploração dos referenciais teóricos que embasaram o PIBID e a escrita da presente dissertação.



*Figura 5: Marcha de Abertura Fórum Social Mundial - Fonte: Stella Oliveira – Túnis (TUN)
- 2015*

2 - REFERENCIAIS TEÓRICOS

A fundamentação teórica do Subprojeto PIBID Artes Música da UEMG - Educação Musical e Diversidade foi essencial para embasar as práticas pedagógicas e formativas propostas no subprojeto. Segundo o Portal do MEC, O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) oferece subsídios em forma de bolsa, aos estudantes que se dedicam ao estágio em instituições de ensino público, visando estabelecer precocemente uma ligação entre os futuros professores e as salas de aula em escolas públicas. Essa iniciativa promove uma conexão entre o ensino superior, representado pelas licenciaturas, as escolas, bem como os sistemas educacionais. Além disso, o programa busca integrar

as secretarias de educação com as universidades públicas, com o propósito de aprimorar o ensino nas escolas cujos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estejam abaixo da média nacional, estabelecida em 4,4. Dentro das diretrizes do PIBID está a promoção da carreira docente nas áreas da educação básica na qual há escassez de profissionais qualificados (Brasil, 2022).

Com o intuito de amplificar a percepção sobre conceitos e práticas musicais em contextos escolares, o subprojeto se dedicou a contribuir para a formação dos discentes dos cursos de Licenciatura em Música da UEMG, LIM e LEM. Nesse contexto, as propostas centrais abrangeram estudos e atividades relacionados à educação musical, música e diversidade, formação docente, Etnomusicologia e questões étnico-raciais.

A realização destes estudos foram determinantes, ao fornecer um arcabouço teórico que serviu de base para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, na criação de aulas e sequências didáticas, além de servirem como referências para escrita de textos e produções acadêmicas, um dos pilares do programa.

Para compreender os fundamentos teóricos que serviram de base para as atividades formativas do PIBID, atentamos para os principais textos estudados no subprojeto.

No campo da educação musical, que permeia temas ligados a processos de ensino e aprendizagem, dos quais apresentam práticas e reflexões, destacamos os livros “Música e Educação” de Helena Lopes da Silva e José Antônio Baeta Zille (2015) e “Aprender e ensinar música no cotidiano” de Jusamara Souza (2008), ambos fundamentais para a contextualização do educador musical em salas de aula. A paisagem sonora e outros aspectos relacionados ao som e à escuta com “O Ouvido Pensante” de Murray Schafer (2011).

Com relação a formação docente, utilizou-se o texto de António Nóvoa, “Formação de professores e profissão docente”. A diversidade foi abordada a partir do artigo “Ouvindo a diversidade musical do mundo – para uma educação musical cognitiva ‘além das fronteiras’” de Katharina Döring (2017), assim como textos de Luis Ricardo Silva Queiroz (2024), José Márcio Barros (2008) e contribuições dos textos de Juarez Dayrell (2007).

Sobre o campo da Etnomusicologia, textos de Tugny e Luhning (2016), e Oliveira Pinto (2001), “Som e música. Questões de uma antropologia sonora”. As narrativas de si tiveram bastante relevância no PIBID, sendo abordadas como metodologia de pesquisa, e utilizada na metodologia de escrita autobiográfica, compartilhamento de trajetórias

persoais e reflexões, com base em um vasto referencial, a exemplo do artigo de Luciana Esmeralda Ostetto e Rosvita Kolb-Bernardes: “Modos de falar de si: a dimensão estética nas narrativas autobiográficas” (2015).

Além disso, conforme mencionado, todas as atividades propostas também possuem como conteúdo, documento normativo de fundo, a BNCC (Brasil, 2017), documentos sobre as relações Étnico Raciais, a exemplo do Currículo Referência de Minas Gerais (CRC/MG, 2022), que já apresentam orientações a respeito, bem como livros que contribuíram para uma maior compreensão do tema, como “O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.” de Nilma Lino Gomes (2017), “Racismo estrutural” de Silvio Almeida (2019) e artigos como “Educação Antirracista e Educação Musical: interações e perspectivas para a Educação Básica” de Luiz Batista (2018). Por fim foram observadas as orientações relacionadas às escolas, a exemplo do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Buscou-se aprofundar o conhecimento sobre ações, reflexões e a respeito da formação docente no PIBID, com textos de Nair Pires (2015), Helena Lopes da Silva (2014), Cibele Lauria Silva (2021b), Gislene Marino e Fernando Macedo (2018), dentre outros. Em consonância com este material, foi incorporado ao arcabouço teórico, textos que foram trabalhados no âmbito do PROFARTES.

2.1 - Educação para a Diversidade

O subprojeto do PIBID, ao trabalhar com a questão da diversidade, se torna um poderoso instrumento para a emancipação e o empoderamento das pessoas, permitindo que elas possam se tornar agentes de transformação em suas próprias vidas e junto aos grupos sociais da qual pertencem. A diversidade é foco de debates em diversas áreas do conhecimento, o que evidencia as implicações do tema para a sociedade, como constata Luis Ricardo Silva Queiroz (2011),

o que se percebe é que, no mundo atual, não é possível pensar em definições, proposições e ações de cunho social, entre as quais a educação, sem considerar a diversidade como elemento intrínseco ao

homem, tem impacto direto em suas relações com a natureza e com a cultura (Queiroz, 2011, p. 17).

Queiroz (2011) reconhece que respeitar a diversidade é fundamental no processo educativo, sendo essencial a considerar como um elemento essencial nas definições, proposições e ações sociais, incluindo a educação. Destaca a importância de reconhecer as várias músicas como legítimas, sem hierarquias estéticas que determinem uma superioridade de uma música, estilo musical ou determinada cultura sobre outra. A diversidade é vista como um elemento fundamental para construir um ensino de música, que respeite as diferenças e construa “saberes contextualizados com o universo particular de cada indivíduo e grupo social” (Queiroz, 2011, p. 22).

Na mesma direção, ao adotar o conceito de educação fundamentado na diversidade e inspirados em Paulo Freire (2002), defendemos uma abordagem educacional transformadora e libertadora, que reconheça e respeite as diferenças individuais, valores culturais e identidades. A importância de os alunos se reconhecerem nos saberes em relação aos conteúdos ensinados, de acordo com Freire (2002), “A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é a prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.” (Freire, 1987, p. 45). Uma prática educacional, centrada na representatividade e na liberdade, que emerge como um caminho essencial para a verdadeira emancipação e transformação social. Portanto, consideramos fundamental uma prática educacional em que a didática seja representativa, permitindo que o aluno se veja, se ouça e se reconheça e esteja conectado com a sua realidade.

É importante destacar que a diversidade não apenas permeia a formação da identidade humana, mas também influencia significativamente na educação como prática da liberdade. Conforme Freire (1987) ressalta, a educação que busca promover a liberdade, deve reconhecer e valorizar essa diversidade inerente à natureza humana.

Como destaca José Márcio Barros (2008), é necessário “reconhecer que a diversidade cultural é diversa, e não se constitui como um mosaico harmônico, mas como um conjunto de opostos, divergentes e contraditórios”, neste sentido devemos superar “posturas românticas e ingênuas, oportunizando a transformação” (Barros, 2008, p. 18). Promovemos a diversidade quando damos chance a ideias diferentes, não ao

pensamento hegemônico, dando chance ao contraditório e não apenas ao lógico, reconhecendo o desafinado, o desarmônico, o fora do tempo, o que é atemporal.

Juarez Dayrell (2003) ressalta que a diversidade se “concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos” (Dayrell, 2003, p. 42), bem como alterações hormonais, de afeto, de referências pessoais e sociais, que contribuem na formação deste indivíduo.

Para Dayrell (2007), a escola tem se transformado ao longo do tempo, no entanto, as tensões e constrangimentos na relação dos jovens com a escola permanecem. Essa tensão revela a busca do jovem em integrar-se ao sistema e, ao mesmo tempo, afirmar a sua individualidade como sujeito, utilizando as mais variadas estratégias. Segundo esse pesquisador, “o jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio” (Dayrell, 2007, p. 1107), o que deve ser levado em consideração pelo professor. Este jovem possui características próprias e relativas ao seu tempo, diferente das características das gerações anteriores, e está imerso na era atual, na qual a interação em ambientes virtuais é cotidiana e rotineira.

No que tange a educação musical, a diversidade pode ser trabalhada de várias formas, por exemplo, a apreciação de diferentes gêneros musicais, estilos, tradições culturais e instrumentos, para contemplar os diversos tipos de expressões presentes no universo cultural do estudante. Foi percebido na proposta pedagógica de atuação do PIBID, um foco em tentar compreender a diversidade presente nas escolas, perceber pontos de contato e buscar alternativas pedagógicas.

Neste sentido, Queiroz sugere que “é necessário expandir os conhecimentos do alunado, mas, fundamentalmente, é necessário reconhecer as suas vivências, os seus anseios e as suas (inter)relações com a música” (Queiroz, 2011, p. 22). Observa-se que é necessário ir além da simples inclusão de repertórios e atividades relacionadas à diversidade musical para que se tenham ações educativas que sejam mais efetivas, e que contemplem a música em sua diversidade. Para Queiroz, “é possível pensar em um ensino de música democrático e inclusivo, que respeite a diferença” (*Ibidem*, 2011, p. 22), um ensino que respeite a diversidade, não com o objetivo de uniformizar os indivíduos, mas de construir saberes contextualizados com o seu universo. O que envolve o reconhecimento das vivências destes alunos com a música.

Um ensino pautado no ser humano, no sujeito, com respeito as características individuais, a cultura, as origens, os gostos pessoais e demais elementos que compõem

esta diversidade, como as diferenças de gênero, etnia, sexualidade, nacionalidade, idade, educação e religião.

Sobre a educação musical na contemporaneidade, Queiroz (2015) enfatiza que é necessário uma desconstrução, a propósito do nosso tempo que é instável, e que “a certeza da incerteza é uma das mais evidentes características da contemporaneidade”. A quebra de paradigmas sobre as “bases epistemológicas e práxis consolidadas” (Queiroz, 2015, p. 199), precisam passar por transformações profundas e que não podemos nos basear em perguntas e respostas elaboradas para o passado.

A abordagem de Margarete Arroyo (2002), apresenta o conceito de contemporaneidade no contexto da Educação Musical, considerando o presente, o "hoje" ou o que está próximo do presente. Ao discutir a contemporaneidade, destaca a importância de refletir sobre o que os educadores musicais têm pensado e realizado na atualidade, levando em consideração as práticas e demandas da sociedade contemporânea. Essa perspectiva implica em uma atenção à evolução histórica que influencia as abordagens e práticas educativas na área da Educação Musical, e não estar atento apenas ao presente imediato. A autora considera que:

o termo "Educação Musical" abrange muito mais do que a iniciação musical formal, isto é, é educação musical aquela introdução ao estudo formal da música e todo o processo acadêmico que o segue, incluindo a graduação e pós-graduação; é educação musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é educação musical o ensino e aprendizagem informal de música. Desse modo, o termo abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles (Arroyo, 2002, p. 18).

Segundo Queiroz (2015), o que nos leva a compreender que não podemos mais basear o presente em respostas do passado, exigindo assim transformações profundas nas bases epistemológicas e práticas consolidadas, e constata que:

essa quebra de paradigmas e o desmanche de verdades, que por muito tempo conduziram nossas formas de agir, pensar e educar a sociedade, derrubaram muros, explodiram fronteiras, misturaram insolúveis, remixaram vozes, deram visibilidade a invisíveis, nos fizeram perceber que o “outro” pode e deve ser diferente do “eu”, e que na e pela diferença podemos redefinir o “nós” (Queiroz, 2015, p. 199).

Diante disso, Queiroz (2015) indica que a música, como um fenômeno cultural complexo, consegue transcender categorias rígidas e requer uma compreensão mais ampla e multidimensional. Destaca a importância de romper com paradigmas estabelecidos, a fim de incorporar a diversidade e complexidade da música na práxis educativa. A “temporalização perceptiva” é destacada como crucial para o ensino de música, alertando para os riscos da cegueira temporal que nos impede de enxergar além do presente. Neste sentido,

a compreensão da complexidade da música como cultura e, além disso, a incorporação de tal complexidade à práxis educativo-musical são desafios que, para serem vencidos, exigem de nós a transgressão da cegueira temporal em que vivemos atualmente (Queiroz, 2015, p. 200).

Nesse contexto de uma busca por uma educação musical pautada na diversidade, as propostas do PIBID não foram capazes de abarcar toda esta diversidade, o que é compreensível do ponto de vista da multiplicidade cultural encontrada na sala de aula. Foi observado que as práticas pedagógicas no subprojeto, em grande parte, possuem um caráter desenvolvimentista, herança da academia, com a repetição de modelos e propostas. Acredito que temos um grande percurso para conseguir contemplar toda esta diversidade, que o nosso tempo demanda, e de acordo com Queiroz,

precisamos repensar os rumos institucionais da educação musical na contemporaneidade, e nosso compromisso, neste momento, deve ser mais com a (re)formulação de questões (re)orientadoras da formação em Música que acreditamos, concebemos e praticamos do que com respostas prontas e acabadas que respondem a problematizações de outras épocas (Queiroz, 2015, p. 201).

Alguns argumentos podem ser apontados por Luciana Del-Ben e Marcus Vinicius Pereira (2019), sobre a trajetória da educação musical no país, o que, por sua vez, contribuem para a compreensão do contexto atual. A escola acaba, ao longo dos anos, consolidando, uma cultura própria, influenciada fortemente, segundo os autores,

pelo ensino especializado em música, em que a história da música (ocidental, erudita, branca e europeia) e a teoria musical (ligada à decodificação da partitura e à exploração dos chamados parâmetros sonoros) são aceitas como algo natural, inerente, inseparável e necessário para qualquer prática musical (Del-Ben; Pereira, 2019, p. 191).

Entretanto Del-Ben e Pereira (2019, p 192) destacam que a crença que se construiu é que estes elementos e rudimentares da música, consagram a tradição curricular em que os estudos dos parâmetros e da notação musical, e que as mudanças que aconteceram ao longo dos anos, se deram no sentido metodológico, e não curricular. Como foi mencionado, no PIBID também se utiliza este tipo de abordagem, por mais que se buscou desenvolver um trabalho pautado na diversidade.

Por fim, ressaltamos que as práticas musicais em sala de aula devem reconhecer e abarcar as diversas manifestações presentes na cultura dos estudantes para um reconhecimento de si, um ambiente de aprendizado representativo e acolhedor, inclusivo e que permita que os alunos se sintam valorizados, se reconheçam para poderem reconhecer o outro, o diferente, o diverso. Por outro lado ainda repetimos modelos de ensino em música, descontextualizados e distantes do cotidiano, das experiências dos estudantes.

2.2 - A Música no contexto escolar

A seção subsequente conduzirá uma análise sobre a integração da música no contexto escolar, focalizando especialmente nas disposições legais e diretrizes educacionais que influenciam e moldam essas áreas de conhecimento e, conseqüentemente na atuação do PIBID.

A arte é um componente curricular obrigatório, nos artigos 22 e 26 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (Brasil, 1996). Relaciona-se a importância da formação comum e do respeito à diversidade, aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais no desenvolvimento do educando. Existem outras legislações específicas e políticas complementares que também têm relevância no

sistema educacional, e que foram consultados, a respeito dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) e os Currículo Referência de Minas Gerais (CRC/MG, 2022).

É importante ressaltar que antes da BNCC (Brasil, 2017), que não é consenso na área e motivo de questionamento entre movimentos educacionais e no Congresso Nacional, a LDB era a principal legislação referente ao ensino de arte no Brasil. No entanto, a LDB não especificava de forma detalhada quais conteúdos e competências deveriam ser abordados no ensino de Arte e Música, deixando essa definição para os currículos estaduais e municipais, o que gerava uma disparidade entre os sistemas de ensino.

Por outro lado, passados mais de uma década desde a implementação da Lei nº 11.769, de 2008 que estabeleceu o ensino de música na escola básica e sua subsequente alteração pela Lei nº 13.278 de 2016 (Brasil, 2016), incorporando a dança, o teatro e as artes visuais, observamos avanços significativos no cenário educacional, especialmente no que diz respeito à valorização das artes na formação dos estudantes. No entanto, apesar das boas intenções e do esforço para promover o desenvolvimento das habilidades artísticas dos alunos, não foi o bastante para atender plenamente às necessidades da sociedade e preparar esses alunos para valorizar a cultura brasileira. Ainda enfrentamos desafios significativos nesse sentido.

É importante ressaltar que a implementação efetiva das políticas educacionais demanda tempo e esforço contínuo, especialmente no que se refere à formação de professores, à adaptação dos sistemas de ensino e vontade política para realizar tais mudanças, o que considero o maior entrave. Embora tenham sido estabelecidos prazos para essa adaptação, muitas escolas e redes de ensino ainda enfrentam dificuldades na implementação efetiva do ensino de música.

Nesse sentido, é fundamental reconhecer que a qualidade do ensino de música nas escolas brasileiras ainda não atingiu o nível desejado. São necessários investimentos contínuos em formação de professores, estruturação de currículos e disponibilização de recursos adequados para que o ensino de música possa alcançar todo o seu potencial transformador na vida dos estudantes.

Portanto, é imperativo que as autoridades educacionais, as instituições de ensino e a sociedade como um todo continuem a trabalhar em conjunto para superar os obstáculos e garantir o ensino de música, dança e artes visuais no ensino básico.

2.3 - A formação docente e a profissionalidade emergente

No que diz respeito à questão da formação docente, António Nóvoa (1992) busca refletir sobre a sua interligação com o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, assuntos que serviram de base para debates nas reuniões do PIBID. Nóvoa argumenta que a formação de professores deve ser vista como um componente integrante da mudança educacional, conectada a outros setores e áreas de atuação. Para Nóvoa, "a formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança" (Nóvoa, 1992, p. 17). Os sujeitos estão sempre em formação, o que implica em um empenho dos mesmos, ou seja, o que o autor chama de "estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional" (*Ibidem*, p. 13). Avanços significativos ocorreram na formação docente, especialmente no que diz respeito à integração da pesquisa e à maior proximidade dos professores com o ambiente acadêmico de outras áreas de conhecimento. Isso sugere que a formação de professores passou a valorizar a pesquisa como um elemento essencial para o desenvolvimento profissional e aprimoramento das práticas pedagógicas.

No entanto, o autor também aponta para um sentimento de insatisfação crescente nos últimos anos. Esse sentimento decorre da percepção de um distanciamento profundo entre as ambições teóricas dos educadores e a realidade prática das escolas e dos professores. Há uma sensação de que existe um "fosso intransponível entre a universidade e as escolas, como se a nossa elaboração acadêmica pouco tivesse contribuído para transformar a condição socioprofissional dos professores" (Nóvoa, 2017, p. 1109) e a prática cotidiana nas escolas, como se a produção teórica não estivesse contribuindo efetivamente para melhorar a condição socioprofissional dos professores. Essa reflexão sugere a necessidade de uma integração maior entre a teoria e a prática na formação de professores, de modo a garantir que as pesquisas e os conhecimentos acadêmicos sejam aplicados de forma relevante no contexto escolar, contribuindo efetivamente para a melhoria da educação e para o fortalecimento da profissão docente.

Para Nóvoa (2017) os professores devem possuir um conhecimento mais amplo, histórico e contextualizado da disciplina que irão ensinar, superando o conhecimento

específico de um especialista. A formação docente deve ser abrangente, integrando conteúdos de maneira holística e significativa. Além disso, os professores devem acompanhar a evolução constante da ciência e das práticas interdisciplinares, mantendo-se atualizados e preparados para incorporar novas abordagens e avanços tecnológicos em sua prática pedagógica, garantindo uma formação dinâmica e alinhada com as demandas contemporâneas.

O PIBID busca conectar a formação de professores na licenciatura com a prática profissional. Segundo Nair Pires (2015), isso envolve caracterizar as propostas de formação docente, identificar os conhecimentos profissionais desenvolvidos entre a universidade e as escolas de educação básica, e analisar os traços que indicam a profissionalidade emergente do professor de música. Na perspectiva da formação como progresso profissional, é importante gerar conhecimentos que possam ser aplicados no exercício da profissão, enfatizando a autonomia profissional na criação desses conhecimentos, além da mera transmissão de conteúdos externos à profissão. Pires sublinha que:

o ensino, para além da mera transmissão de conhecimento ou do simples adestramento em habilidades práticas, transforma-se em uma atividade cujo papel do professor é ajudar os estudantes a desenvolverem conhecimento crítico e de capacitá-los para a necessária intervenção e transformação social. Portanto, os professores devem ser portadores de uma verdadeira autoridade emancipatória, imbuído de ideias de liberdade, igualdade e democracia (Pires, 2015, p. 49)

Ainda seguindo essa linha de pensamento, Pires (2015) também enfatiza a importância da reflexão sobre a prática profissional na formação de professores, especialmente diante das mudanças no contexto escolar e no ambiente de trabalho, que exigem que os professores adquiram novos conhecimentos profissionais. Além disso, ela destaca a relevância da análise da prática pedagógica na formação de professores, em oposição a abordagens que separam a formação da prática cotidiana. A autora discute a importância do PIBID Música na formação dos bolsistas, contribuindo para a construção de uma "profissionalidade emergente" entre os futuros professores de música. Ela observa que esses processos formativos criam identidades e profissionalidades docentes

diversas, uma vez que o campo da música é vasto e abrange uma variedade de contextos, o que se reflete nas práticas dos professores de música.

Tanto Nóvoa quanto Pires compartilham semelhanças na teorização em relação à formação de professores. Ambos enfatizam a importância de uma formação contínua e integrada a outros campos e áreas de atuação, alinhada com as mudanças que ocorrem na prática educacional. Nóvoa (2017) enfatiza a importância de considerar o saber da experiência e a pessoa do indivíduo na formação, isso implica que a formação deve estabelecer uma conexão com o desenvolvimento pessoal dos professores, permitindo que eles construam uma identidade profissional que esteja em sintonia com suas histórias de vida. Ao mencionar que o conhecimento reside na experiência e nas "comunidades profissionais" que o produzem e difundem, Nóvoa enfatiza a relevância de aprender com a prática, com os desafios enfrentados no dia a dia da sala de aula e com a interação com outros profissionais da área. Essa experiência vivencial contribui para o desenvolvimento de habilidades, competências e saberes que não podem ser adquiridos apenas por meio do estudo teórico.

Uma formação que seja capaz de desenvolver a capacidade crítica, de análise e reflexão sobre a realidade social e educacional, o que inclui a análise das desigualdades e das formas de exclusão presentes na sociedade, para reconhecer e valorizar a diversidade cultural e social dos educandos. Que seja capaz de compreender e avaliar os diversos tipos de desigualdades existentes na sociedade, como econômicas, raciais, culturais, de gênero, entre outras, ou seja, formas de exclusão, de modo a identificar as maneiras pelas quais certos grupos são marginalizados ou excluídos do acesso a oportunidades e recursos. Que reconheça a diversidade cultural e social, reconhecendo e valorizando a variedade de culturas e contextos sociais dos estudantes, promovendo um ambiente inclusivo e respeitoso. Uma formação que capacite os educadores a serem críticos e reflexivos, conscientes das desigualdades e exclusões, e capazes de valorizar a diversidade entre os educandos. A necessidade de uma formação que prepare os professores para lidar com essa diversidade, "a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização", (Nóvoa, 1992).

A importância do conhecimento sobre a dimensão ética na formação dos professores, segundo Nóvoa (2017), é fundamental para que possamos lidar com questões complexas e dilemas éticos que surgem no exercício da profissão docente. A reflexão sobre valores, princípios éticos e responsabilidade social é essencial para

orientar as práticas pedagógicas dos educadores e para promover um ambiente escolar pautado pela ética, respeito e justiça. Por outro lado, Pires (2015) frisa questões cruciais, como inclusão, exclusão, diferença, diversidade e a sobre a relação ética, não só no ambiente, mas sobre como lidamos com estas questões em relação ao conhecimento. Esses conhecimentos são relevantes e contemporâneos, como evidenciado nas discussões realizadas em todos os grupos focais da pesquisa de Pires.

O conhecimento ético da realidade vivida é particularmente relevante e aponta para o surgimento de uma nova profissionalidade entre os professores de música, nesse contexto, emergem novos conteúdos provenientes do conhecimento profissional que se relacionam com as dimensões pessoais e profissionais, marcando o compromisso social e a ética profissional.

Não obstante, Nóvoa (2017), fala sobre a importância das comunidades profissionais docentes como espaços de aprendizagem colaborativa e de construção de conhecimento compartilhado, enfatizando a importância de saber relacionar-se com outros profissionais, de trocar experiências e de construir laços de cooperação e solidariedade no âmbito da educação. Pires (2015) destaca a importância das comunidades profissionais docentes como espaços de aprendizagem entre pares, de troca e de partilha. Ela ressalta que não se trata apenas de colaboração, mas sim da possibilidade de inserir os princípios de coletivo e de colegialidade na cultura profissional dos professores. Essas mudanças implicam uma nova atitude, uma nova definição de práticas e dispositivos, essenciais para o diálogo entre as escolas e a sociedade, bem como para a regulação interna da ação pedagógica e profissional.

A construção de comunidades profissionais docentes, como podemos considerar o PIBID, é essencial para o desenvolvimento profissional dos professores, tanto em sua formação inicial, como na formação continuada. Para os bolsistas, essa experiência permite articular um trabalho baseado na realidade das salas de aula, enquanto os professores supervisores podem se reconectar com a universidade. No meu caso, a participação no PIBID teve um impacto significativo na minha formação, levando-me a retornar à academia, depois de mais de 15 anos de conclusão da licenciatura, a buscar uma especialização e posteriormente com o ingresso no PROFARTES, resultando na escrita da presente dissertação. Além disso, o programa fortalece a extensão universitária por meio do diálogo constante entre todos os envolvidos.

2.4 - Referências da proposta pedagógica - Educação musical e formação continuada

A proposta pedagógica adotada no PIBID se inspirou no modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1979), em que o ensino da música deve abranger cinco atividades: composição, estudos acadêmicos, apreciação, aquisição de habilidades e performance (*composition, literature studies, appreciation, skills acquisition and performance*), junto a outros conceitos, a exemplo da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (1998), que tem por base uma pedagogia integradora, destacando o fazer artístico, a leitura ou análise das obras de arte e a contextualização, interagindo ao desenvolvimento crítico, à reflexão e ao diálogo, considera-se:

para uma triangulação cognoscente que impulsiona a percepção da nossa cultura, da cultura do outro e relativize as normas e valores da cultura de cada um, teríamos que considerar o fazer, a leitura das obras de arte ou do campo de sentido da arte e a contextualização, quer seja histórica, cultural, social, etc (Barbosa, 1998, p. 92).

Cecília França destaca que as modalidades descritas por Swanwick (2002) se influenciam e se interagem mutuamente, ampliando o repertório e os horizontes musicais dos educandos. Neste sentido é importante ressaltar que:

a apreciação nutre o repertório de ideias criativas e amplia os horizontes musicais. A composição oferece a oportunidade de selecionar e organizar estruturas sonoras, podendo desenvolver o pensamento musical. A performance apresenta sua própria natureza, procedimentos e produtos; integrá-la à composição e apreciação pode levar a um saudável equilíbrio entre atividades assimilativas e acomodativas. É preciso conservar um senso de espontaneidade e imaginação na performance, e restaurar o componente de assimilação necessário para se realizar uma interpretação expressiva e imaginativa, contrabalançando, assim, o esforço de acomodação exigido nesta modalidade (França; Swanwick, 2002, p. 37).

A abordagem integrada dessas modalidades pode ajudar a desenvolver uma compreensão musical mais consistente e simétrica, que pode ser identificada através das

composições, performances ou apresentações e relatos de apreciação dos alunos. De acordo com França e Swanwick:

as três modalidades (composição, apreciação e performance) como os 'canais' principais através dos quais a compreensão musical se desenvolve e se manifesta – embora diferentes na sua natureza psicológica, e a relação entre a compreensão musical e a complexidade técnica de uma atividade, que pode afetar a manifestação da primeira (França; Swanwick, 2002, p. 24)

A pergunta que surge é se seria uma abordagem adequada, desenvolver o tema da diversidade? Podemos observar que, devido à existência da compreensão e da aplicação de uma abordagem pedagógica na música, há potencialmente uma dimensão formativa em jogo, seguindo as diretrizes estabelecidas pelo modelo C(L)A(S)P e os princípios de desenvolvimento musical delineados por Keith Swanwick.

Por outro lado, Jusamara Souza (2008), aborda diferentes formas de ensinar e aprender música, sobre assuntos como a sociabilidade pedagógico-musical, a socialização musical, sobre o uso de novas tecnologias na educação musical, formação e atuação profissional de professores de música e regentes, consumo e recepção de música e formação de identidades através dos meios de comunicação. Além disso discute as músicas da mídia no cotidiano de crianças e jovens, culturas musicais das ruas e atuação e formação de profissionais de música diante das novas questões trazidas pelas transformações musicais na contemporaneidade.

Os bolsistas do PIBID foram incentivados por meio das atividades formativas a realizar um fichamento de um dos artigos presentes na publicação de Jusamara Souza (2008), "Aprender e ensinar música no Cotidiano, e suas impressões foram compartilhadas para o grupo em forma de seminário, com o propósito de incentivar a produção dos planos de aula. A publicação apresenta várias perspectivas, o que facilita a compreensão do bolsista sobre diferentes realidades que o professor de música encontra em seu cotidiano, segundo a pesquisadora:

a música ajuda no reconhecimento de culturas juvenis que se destacam de outras através de determinadas preferências musicais; informa sobre novos estilos de vida, modas, formas de conduta, etc.; serve de estímulos

para sonhos e anseios próprios; constrói identidades; possibilita a identificação com artistas; desafia para a ação, bem como oferece a possibilidade de isolamento do cotidiano, o que se torna possível, por exemplo, pelo uso de fones de ouvido (Souza, 2008, p. 9).

A maioria destes jovens tem a música não apenas como fundo musical, mas como um elemento presente nas mais diversas tarefas, ou seja, o que antes era entendido como uma distração passou a contribuir na disposição e na concentração.

Neste sentido, com foco na escuta musical de um determinado grupo de estudantes e nos estilos musicais que esse grupo aprecia em seu dia a dia, Helena Lopes da Silva (2008), explora como a música se torna um elemento presente na vida desses estudantes. A autora discute a influência da música em suas rotinas. A autora ainda inclui depoimentos de jovens que afirmam que a música desempenha um papel central em suas vidas, dedicando uma grande parte de seu tempo livre a ela.

Além disso, a autora explora como a música é usada pelos jovens como trilha sonora para suas atividades cotidianas, destaca a proliferação de dispositivos portáteis para ouvir música, como *iPods*, *MP3*, *MP4* e *smartphones*, como meio de escapar da imposição musical e ter um maior controle sobre o que escutam. Vale ressaltar que, esta pesquisa foi realizada no ano de 2008, período em que os dispositivos utilizados para ouvir música, bem como a forma de veiculação, a exemplo de aplicativos e sites que transmitem música em áudio e vídeo, evoluíram. Os *smartphones* se tornaram mais populares, permitindo não apenas a apreciação, mas a criação, a troca e o compartilhamento de sons e músicas, como demonstram José Henderson Filho e Juliana Medeiros, sobre este novo cenário da escuta musical, em que “a atividade de ouvir música ocupa um lugar considerável na vida das pessoas e esse consumo é motivado atualmente pelas tecnologias móveis, que possibilitam a escuta musical em qualquer lugar” (Henderson Filho; Medeiros, 2018, p. 66).

Hoje em dia podemos constatar que os meios utilizados para a escuta, já influenciam na forma de composição e de execução da música. É possível perceber mudanças no estilo de composição, de forma que compositores fazem a montagem, a disposição do refrão, a utilização de jargões, de temas repetitivos e curtos, para se enquadrar no gosto do espectador comum, ou, em determinados formatos. Outra percepção diz respeito à forma de composição do refrão, que é criado, muitas vezes para

se enquadrar no gosto popular e se torne viral, principalmente em plataformas de vídeo como o *Tik Tok*.

Helena Lopes da Silva relaciona essas questões com outros elementos simbólicos que influenciam as escolhas dos jovens em relação à música, como preferências pessoais, vestuário, aparência, linguagem, entre outros. Neste sentido,

a escola mostrou-se como uma micros sociedade na qual nem tudo o que se pensa ou se gosta pode ser declarado. A música, nesse contexto, desempenhou um papel de poder, demarcando identidades sociais, econômicas, étnicas e de gênero, constituindo-se em uma ferramenta atribuidora de popularidade ou exclusão entre o grupo de colegas e, ainda, pontuando diferenças geracionais entre os jovens e os adultos com os quais convivem (Lopes da Silva, 2008, p. 58).

Esses elementos eram facilmente identificáveis nas camisetas de bandas de rock, nas ilustrações presentes nas capas dos cadernos, cartazes e outros materiais que esses estudantes utilizavam em seu cotidiano (*Ibidem*).

Neste sentido, Queiroz aponta a necessidade de romper com o monoculturalismo, caracterizado através do domínio de determinados padrões culturais sobre outros, para reconhecer a dimensão multifacetada da vida humana, de forma que

reconhecemos que as músicas do mundo são demasiadamente amplas, complexas e diferenciadas e que padrões estéticos e dimensões simbólicas estabelecidos para uma determinada expressão musical não podem ser utilizados como parâmetros para a análise, compreensão, valoração e, principalmente, hierarquização das culturas musicais (Queiroz, 2015, p. 201)

No campo da música a Etnomusicologia possui um importante papel nesse debate. Queiroz (2023) atenta para um domínio exacerbado de determinados padrões sobre outros acaba por impor uma cultura em detrimento a outras, promovendo uma homogeneização da cultura.

De acordo com Queiroz (*Ibidem*), o multiculturalismo é um conceito complexo, que envolve o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, bem como a promoção do respeito e da igualdade entre distintos grupos sociais. No entanto, é fundamental

questionar e problematizar as abordagens simplistas e superficiais do multiculturalismo, que muitas vezes são adotadas sem considerar as especificidades e as necessidades locais.

Ao aprofundar o debate sobre o multiculturalismo na educação musical, os educadores tem a oportunidade de explorar a aplicação deste conceito, na promoção da diversidade cultural e na valorização das práticas musicais tradicionais e contemporâneas. Além disso, é importante considerar como o multiculturalismo pode contribuir para a construção de diálogos e interações mais significativos. Ao debater o multiculturalismo na educação musical, é essencial refletir sobre como esse conceito pode ser aplicado de maneira crítica e reflexiva, levando em consideração as singularidades e os desafios específicos enfrentados. O multiculturalismo enfatiza a coexistência e a valorização das diferentes culturas dentro de uma sociedade, pode se concentrar na inclusão de diversas expressões musicais de diferentes culturas, sem necessariamente promover um diálogo profundo entre elas e, por muitas vezes é criticado por manter as hierarquias culturais existentes e não questionar as relações de poder e dominação (Queiroz, 2023).

Por outro lado o interculturalismo vai além da simples coexistência de culturas e busca promover o diálogo, a interação e a troca entre diferentes grupos culturais, de acordo com Queiroz (*Ibidem*). Na educação musical, o interculturalismo envolve não apenas a inclusão de diversas práticas musicais, mas também a reflexão crítica sobre as relações de poder e as desigualdades presentes na música e na sociedade, fundamental para o debate que envolveu o PIBID e a escola básica. O interculturalismo busca superar as divisões e promover uma maior compreensão e respeito mútuo entre as culturas.

Queiroz (2023) acrescenta que o interculturalismo incentiva o diálogo aberto e a interação entre diferentes culturas, promovendo que experiências, conhecimentos e perspectivas, sejam compartilhadas, possibilitando a construção de pontes entre os grupos culturais e a criação de espaços de convivência e colaboração. Reconhece as diferenças, valorizando e respeitando, como um elemento enriquecedor e essencial na construção de uma sociedade mais plural e inclusiva. Por meio do diálogo e da interação, o interculturalismo contribui para a desconstrução de estereótipos e preconceitos, promovendo uma visão mais ampla e respeitosa da diversidade cultural. Neste sentido, o interculturalismo está associado à promoção da igualdade e da justiça social, buscando criar condições para que todas as culturas sejam valorizadas e respeitadas de forma

equitativa, o que envolve a reflexão crítica sobre as relações de poder e as desigualdades presentes na sociedade, como um todo.

2.4.1 - Diversidade de pensamentos e práticas de ensino

A educação musical comporta uma multiplicidade de pensamentos, concepções e possibilidades, a necessidade de reunir diferentes perspectivas musicais, educacionais e culturais sobre a educação musical em um campo plural foi a inspiração de Helena Lopes da Silva e José Antônio Baeta Zille (2015). No prefácio da publicação “Música e Educação, Série Diálogos com o Som” (2015), Zille associa o ser humano, sua evolução e sua relação com o som, desde a utilização do som como meio de comunicação até a sua transformação em linguagem expressiva, a música. Os autores apresentam a visão de Violeta de Gainza, Tereza Mateiro, Luciana Del-Ben e outros autores, de maneira que identificou-se um importante material para a fundamentação do PIBID e para uma compreensão mais plural do campo de atuação dos professores de música, o que motivou a sua utilização na criação dos planos de aula. Para Zille “pensar a educação musical, hoje, seja justamente aceitar a diversidade de pensamentos, práticas e concepções de ensino” (Lopes da Silva; Zille, 2015, p. 10).

Com o tempo, a música se tornou uma forma de expressão artística e cultural, e a educação musical passou a ser vista como um elemento importante para o desenvolvimento humano, “a Música traz consigo o caráter, que a ela é intrínseco, de provocar sentimentos e emoções, porém se multiplica em várias formas de fazer e, na mesma medida, os processos educativos relacionados a ela não se contêm nos limites acadêmicos” (Lopes da Silva; Zille, 2015, p. 14).

Considerando o aspecto de como ficamos presos e delimitados em marcações de tempo impostas pela sociedade, e como a música pode nos ajudar a nos conectar com o tempo vivido de forma mais autêntica e pessoal, Cecília Cavalieri França (2015) faz uma reflexão filosófica sobre o tempo. A autora aborda a relação entre música e educação, explorando como a música pode nos ajudar a experimentar a relatividade do tempo e nos libertar. De acordo com França, “A música, que é capaz de alargar o tempo, de nos libertar da pressa, de congelar o momento. Uma de suas facetas mais intrigantes é a maneira como ela molda em nós a percepção do tempo vivido. Ela nos permite

experimental a relatividade do tempo” (França, 2015, p. 53). Ou seja, a música tem a capacidade de outro tipo de percepção do tempo, de forma a nos transportar em um estado mental que torna capaz de fugir da pressa cotidiana, de forma que o tempo pareça suspenso. É uma característica que influencia nossa percepção do tempo vivido, ao ouvir música podemos ter a sensação que o tempo se contrai ou se expande de forma que o tempo se torna relativo.

O conceito vernacular é descrito por França (2015) como um modo de fazer música que conta passo por passo, fechado, marcado. Por outro lado, o conceito especulativo deixa-se flutuar sobre a relatividade dos eventos que se movem, convergem e se afastam, inauguram, imbricam, reiteram, dissolvem-se. É relacionado a percepção individual do tempo, da duração, é sobre deixar fluir a intuição, que é companheira da sinceridade e da criatividade. É necessário abdicar da segurança em favor da independência e da autenticidade, é importante avançar além do vernacular e explorar o “modo especulativo de fazer música, que contém toques de imaginação e nuances de dinâmica e fraseado que ressaltam as relações estruturais da obra” (*Ibidem*).

França (2015) questiona se o tempo é uma entidade abstrata ou uma experiência individual das coisas vividas e sobre a imposição do tempo no nosso modo de viver, pois o tempo “transcorre em seu ritmo, alheio às nossas inquietudes, dores, celebrações e angústias. Não importa o ritmo do que fazemos, a vida segue, pulsa indiferente” (França, 2015, p. 55), um convite a experimentação da música em si, em sua pele, no seu corpo e na sua alma, como forma de refletir sobre a relação entre a música e o tempo vivido.

Este modo especulativo é bem próprio das crianças, como relembra Violeta Hemsy de Gainza (2015), discorrendo sobre o início de sua atividade pedagógica e o trabalho junto ao público infantil. As crianças eram estimuladas ao improviso, ela sempre utilizava dessas brincadeiras como inspiração para o seu trabalho que por vezes era compartilhado com seus colegas. Improvisações a partir de sons, pela linguagem falada e nas suas aulas de piano e iniciação musical. Utilizar as composições que eram produzidos nessas atividades, textos, rimas, canções e peças escrita por essas crianças, foi motivo de crítica, por parte de alguns colegas, pois a improvisação e a criatividade não eram práticas comuns e estimuladas. Segundo Gainza:

É verdade que a criança não se propõe, como adulto, a realizar uma obra de arte, mas, por sua liberdade, por seu impulso, a criança é um modelo mais genuíno de artista [...] Ninguém se preocupa na atualidade em treinar

a criança pequena para que desenvolva a capacidade de reproduzir modelos visuais e aprenda a desenhar com o máximo de detalhes e prolixidade. [...] Então, por que é tão difícil conseguir que comportamentos tão naturais como esses se generalizem no campo da educação musical? (Gainza, 2015, p. 66).

A autora reconhece a importância de uma abordagem mais livre, e critica o comportamentalismo pedagógico, que se concentra apenas nos aspectos intelectuais e na reprodução fiel de modelos artísticos e musicais. Destaca que isso pode privar a criança de viver e desfrutar sua infância musical, bem como o exercício pleno, que é “sinônimo de brincadeira, liberdade, descobrimento, participação e outras atitudes determinantes do desenvolvimento posterior do futuro músico profissional ou amador” (Gainza, 2015, p. 66). Neste sentido, a improvisação é uma importante forma de promover este caráter expressivo, comunicativo e de relaxamento do estudante, além de pôr em evidência a sua sensibilidade e seu nível musical.

A improvisação também é abordada por Judith Akoschky (2015), a partir da utilização de materiais do cotidiano, os chamados "Cotidiáfonos", como fonte geradora de som e exploração sonora em projetos criativos de educação musical. O termo cotidiáfonos é relativo a materiais e objetos do cotidiano, utilizados como instrumentos musicais (Akoschky, 2015).

Os cotidiáfonos podem ser utilizados em projetos criativos de educação musical, incluindo a síntese acústica, uma modalidade particular de orquestração musical, com crianças e professores utilizando instrumentos de percussão e brinquedos sonoros, para se concretizar uma ação, com a execução grupal e individual (*Ibidem*). O conceito de síntese acústica abordado refere-se à criação de novos sons a partir da combinação e manipulação de elementos sonoros preexistentes. Nesse contexto, a síntese acústica envolve a geração de sons por meios eletrônicos ou digitais, utilizando técnicas e processos que permitem criar uma ampla variedade de timbres e texturas sonoras. Segundo a autora, quando percebemos que a utilização de materiais comuns como madeiras, sementes, pedaços de metais e plásticos, vidros, água, bem como instrumentos musicais e o potencial que proporciona no ensino de música, podemos considerar a necessidade que os docentes sejam capacitados a abordar temas relacionados ao som, e sua produção, exploração, percepção, bem como na construção de objetos e instrumentos simples.

Neste sentido, Akoschky (2015) salienta que, em sua prática cotidiana, surgiram ideias de aproximar a escola pública, com o que estava acontecendo no panorama da música acadêmica, como a ampliação de recursos sonoros, com a adoção de materiais de uso comum e cotidiano, como brinquedos e instrumentos de percussão, a ruptura do conceito que ruído não pode ser considerado som musical, a ampliação e abertura do trabalho rítmico, tanto dentro da métrica, quanto fora dela e por fim a ênfase na apreciação sonora e musical, em que a escuta se transformou em um objetivo primordial, em cada aula e em cada atividade.

Segundo Helena Lopes da Silva (2015), os alunos possuem uma relação muito próxima com a música e parte de seu tempo estão se relacionando a ela de alguma forma, seja ouvindo, conversando ou aprendendo algum instrumento. Por outro lado, na aula de música não sabemos muito bem como lidar com as práticas e saberes, “se, por um lado, é necessário que o professor compreenda os significados sociais da música para a realização de uma aula de música significativa na escola, por outro, na aula de música é preciso ensinar música”, (Lopes da Silva, 2015, p. 142).

A autora salienta que, quando assumiram o papel de professores “os jovens revelaram uma concepção tradicional acerca dos processos de ensino e aprendizagem de música, bem aos moldes da educação formal”, (*Ibidem*, p.144). A autora faz uma reflexão sobre as práticas e concepções pedagógico-musicais nos espaços escolares, formais e informais e identifica que:

a definição dos espaços a serem ocupados para oficinas de música, o critério de seleção meritocrático que definia quem podia ou não participar das oficinas de música e, ainda, a predominância de um discurso homogeneizante sobre o ensino de música que focalizava apenas o objeto musical e desconsiderava as práticas e escolhas musicais dos jovens que participavam do grupo/oficina de *hip hop* (*Ibidem*, p. 143).

Juarez Dayrell (2007) considera que o modelo escolar afirma um caráter “homogeneizante” em detrimento à diversidade, alinhado ao pensamento da autora, que mesmo do ponto de vista arquitetônico, cultural e organizacional, permaneça conservador. Para Helena Lopes da Silva “as propostas para aula de Música na escola poderiam ser pensadas também a partir do conceito plural de educação musical: “educações musicais” para os diferentes jovens e os diferentes contextos escolares” (Lopes da Silva, 2015, P.

145). Ambos autores possuem a concepção de que o aluno precisa de se empoderar do espaço escolar e do entendimento de que ele é um sujeito sociocultural, que precisa que estes espaços estejam em respeito com estes sujeitos, seus territórios e suas culturas:

Essa concepção alinha-se ao pressuposto de que a educação necessita promover o diálogo entre a escola, o mundo vivido e, a meu ver, o mundo que ainda precisa ser descoberto. A realidade, a cultura e os saberes dos alunos precisam, em algum momento, se entrecruzar com a realidade, a cultura e o conhecimento do professor, que, por sua vez, precisam se entrecruzar com culturas e conhecimentos que estão fora da escola e de seus cotidianos (*Ibidem*, p. 146).

Ademais, a autora propõe a ampliação e o aprofundamento do debate sobre as escutas musicais dos jovens no ensino médio como um objetivo central para a aula de Música. A facilidade de acesso à grande quantidade de músicas, a tornou quase onipresente, como relembra Iazzetta, é necessário incentivar e realizar uma escuta mais atenta, uma escuta imersiva, pois a escuta se tornou “fragmentada e desatenta” (Iazzetta, 2012, p. 13 *apud* Lopes da Silva, 2015, p. 147). Neste sentido Schafer salienta que:

Ouvir música é uma experiência profundamente pessoal, e hoje, com a sociedade caminhando para o convencional e uniforme, é realmente corajoso descobrir que você é um indivíduo com uma mente e gostos individuais em arte. Ouvir música cuidadosamente vai ajudá-lo a descobrir como você é único (Schafer, 2011, p. 24).

A escuta musical é antes de tudo uma disposição para escutar qualquer tipo de organização sonora, sinestésica, independentemente de qualquer associação afetiva ou preconceito (Iazzetta, 2009, p. 37, *apud* Lopes da Silva, 2015, p. 148) e, por outro lado, Schafer insiste na proposição de que devemos perseguir uma escuta que “deixe a música falar por si mesma” (Schafer, 2011). É importante que os jovens saibam “escutar música de maneira atenta, crítica e afetiva, e que isso é bastante diferente de ouvir música do ponto de vista físico-sonoro” (Lopes da Silva, 2015, p. 152).

Como foi apontado, a importância da mediação na escuta, como uma proposta para as aulas de música, de forma que o texto destaca a necessidade de uma educação

musical significativa. Uma educação musical que dialogue “com o mundo vivido dos sujeitos, mas também amplie o olhar para um mundo até então desconhecido por estes” (*Ibidem*, p. 153), trazendo a música mediada por estratégias didáticas que promovam escutas criativas.

Alguns elementos da formação e da profissionalização do professor de música são explorados por Tereza Mateiro (2015), refletindo sobre diferentes concepções filosóficas sobre a música e seu inserção na educação musical brasileira, discutindo como as correntes estéticas influenciam o sistema educacional e como a música pode atuar sobre os sentimentos. A primeira definição filosófica, segundo Abbagnano, que vê a música como revelação divina ao homem, podendo ser ciência ou arte, enquanto a segunda a considera uma técnica expressiva, visando compreender a predominância de uma ou outra corrente estética e suas consequências nos diversos níveis educacionais (Abbagnano, 1998, p. 689 *apud* Mateiro, 2015, p. 171).

Uma relação entre a música e outras linguagens artísticas, de maneira que na estética musical o belo é relacionado aos sentimentos. Por um lado, nas artes visuais o belo pode ser percebido através olhar, na poesia é percebido nos conceitos e palavras. Por outro lado, na música o belo é percebido através do som, principalmente pelos ouvidos, porém a vibração é percebida em todo o corpo, assim “o predomínio da estética musical é considerar o belo apenas em relação às sensações despertadas por ele, sem indagar que belo é esse” (*Ibidem*, p. 172).

Mateiro (2015) aponta pontos históricos, como a inclusão da música nas artes liberais durante a Idade Média e a separação das ciências exatas e humanas no século XVIII, destaca a criação de conservatórios, inicialmente na Itália, como instituições de controle social que evoluíram para formar profissionais artísticos. Os conservatórios, inicialmente criados na Itália como instituições de controle social para órfãos e abandonados, evoluíram para formar profissionais artísticos devido à crescente valorização da música e das artes com o passar do tempo. Com o fortalecimento da música como uma forma de expressão cultural e artística, houve uma demanda por profissionais qualificados nessa área. Assim, os conservatórios se adaptaram e se transformaram em instituições de ensino especializado em música, atendendo à necessidade de formar cantores, instrumentistas e outros profissionais da área musical. Essa evolução reflete a importância crescente atribuída à música e às artes na sociedade, levando à profissionalização e especialização dos estudantes nessas áreas.

No entanto, mesmo com mudanças, muitos conservatórios e escolas de música ainda mantêm as mesmas práticas, desde o Sec. XVIII, segundo Margarete Arroyo (2000),

no conservatório a familiar valorização da sala de aula como local privilegiado de ensino e aprendizagem, a forte distinção entre quem ensina e quem aprende e os códigos escritos como competência musical dominante impedem que se valorizem outras práticas que ali acontecem, centradas na técnica instrumental e na individualidade do intérprete, resultando em um ensino repetitivo e mecânico (Arroyo, 2000, p. 18).

Neste sentido Mateiro acrescenta que:

a tradição conservatorial com ênfase na técnica instrumental valorizava a individualidade do intérprete, ou seja, o produto, a execução. A aula era centrada no professor, pois era ele quem determinava o repertório e que mostrava ao aluno o que fazer, como e de que maneira. O aluno, por sua vez, aceitava e conformava-se com as regras a ele ditadas (Mateiro, 2015, p. 173).

Sobre a formação de professores de música no Brasil, Mateiro destaca “três momentos de inovação e ruptura estética: o modernismo, nos anos 1920, a criatividade nos anos 1960 e a era pós-moderna nos anos 1990” (*Ibidem*, p. 177). Cada um desses períodos influenciou a maneira como a arte é vista, ouvida e praticada, impactando consequentemente a formação dos professores de música e os métodos de ensino das artes.

Em contrapartida, com a implementação da disciplina Educação Artística, em 1972, os ensinos de primeiro e segundo graus, hoje denominados ensinos fundamental e médio, o professor de arte passa a ser formado nos cursos de Educação Artísticas oferecidos nas instituições de ensino superior em cursos de licenciatura, curta e plena, de três e cinco anos de formação. Esse modelo tem a concepção e um enfoque “mecânico-tecnista e uma formação geral, incluindo a música, o teatro, desenho, artes visuais, dança e cinema” (Mateiro, 2015, p 176), que considerava que o professor tinha que ter

esta formação polivalente, o que se mostrou uma proposta de difícil implementação, por se tratar de áreas diversas, que exigem uma formação específica em cada área.

No entanto, segundo Mateiro (2015), a ressignificação do estágio curricular supervisionado, incorporada nos programas curriculares das licenciaturas, emerge como um caminho que contribuiu na geração de novos perfis docentes. Isso contrasta com a abordagem burocrática e cartorial de estágios distantes da realidade das escolas, que não contribuem para captar as contradições presentes no ensino. Esses desafios são evidenciados durante a elaboração de projetos políticos pedagógicos para cursos de formação de professores de música, as licenciaturas em Música, devido à dificuldade de rompimento com a tradição dos conservatórios, propondo novos modelos, que vão além das “ideias da educação estética sentimental e da educação técnica e racional” (*Ibidem*, p. 177).

Além do mais, há a necessidade de enfrentar a desvalorização profissional do professor e atender às demandas sociais por ações diversificadas além da sala de aula escolar. A dualidade entre ser músico e ser professor de música tem sido uma questão que permeia o status social e acadêmico, a relação com o conhecimento, a identidade profissional e as experiências pessoais, escolares e profissionais. O status na profissão docente, em todo o mundo, muitas vezes é mais associado ao conhecimento da matéria do que à aplicação desse conhecimento, sendo que o nível de ensino também influencia essa percepção. A questão da identidade profissional é complexa, e alguns professores se identificam mais como “músicos de sala de aula” (Moreira, 2014 *apud* Mateiro, 2015, p. 178) do que como professores. A tensão identitária se intensifica durante o estágio curricular supervisionado, especialmente nas escolas da rede pública de ensino (*Ibidem*).

Mateiro destaca que certos pressupostos filosóficos sobre a música, como dom, técnica, arte ou ciência, são transmitidos de geração a geração, influenciando as práticas de ensino. Identificar e conscientizar-se dessas crenças são passos fundamentais para decidir se serão incorporadas ou não aos programas de formação docente. Demonstra que a metáfora da prática de ensino tecnicista prevaleceu durante o século XX, tanto nos processos de aprendizagem musical como na formação de profissionais.

Luciana Del-Ben, ao discutir a música como uma prática social, propõe que o ensino de música na educação básica deve integrar conceitos, práticas, fatos, temas, habilidades, atitudes e valores. Ela defende que esse ensino deve ser intencional e alicerçado em conteúdos relevantes, de modo a proporcionar uma formação musical significativa e abrangente para os alunos (Del-Ben, 2015). A importância de identificar o

conteúdo do ensino de música e suas finalidades, e como isso pode ser um desafio para os licenciandos em Música e professores iniciantes, a autora questiona:

o que ocupa – ou deve ocupar – o tempo/espaço de uma aula de Música na escola de educação básica? Como tomar decisões, como fazer escolhas em relação a isso?” [...] o que buscamos com a educação musical escolar? Promover atividades e vivências musicais na escola ou ensinar música na escola, mediando a aprendizagem musical dos alunos? Seriam a mesma coisa? (*Ibidem*, p. 121).

Por outro lado, as ideias de arte-educação presentes na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971 continuam a influenciar a cultura escolar até hoje, de acordo com Fabiano Pereira (2017). A LDB de 1971 introduziu a disciplina de Educação Artística nas escolas e estabeleceu a figura do professor polivalente, responsável por diversas áreas artísticas. Mesmo com a promulgação da nova LDB em 1996 (Lei nº 9.394/1996), que extinguiu a disciplina de Educação Artística e passou a oferecer a Arte como componente curricular obrigatório, a prática do professor polivalente persistiu.

Em 2008, a Lei nº 11.769 incluiu a música como conteúdo obrigatório do componente curricular de Arte, mas não exigiu a presença de um professor específico para essa linguagem artística, deixando a interpretação a cargo de cada sistema de ensino. Este cenário pode tanto preencher a lacuna na formação de novos professores especializados quanto reforçar a polivalência em arte sob a falsa interpretação de interdisciplinaridade. Debates acadêmicos são essenciais para orientar essas práticas enquanto não houver um novo parecer abrangente que contemple todas as linguagens artísticas.

A arte deve possuir um caráter interdisciplinar, integrado às demais áreas do conhecimento, como a literatura, a história ou geografia e que deve ser voltado para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão dos alunos. No entanto, a implementação da Lei nº 13.278/2016, que veio em substituição à lei nº 11.769 ainda enfrenta desafios significativos. Apesar de mais de uma década desde a sanção pelo presidente Lula, que precedeu a atual legislação, ainda há uma necessidade urgente de formação de professores e de estruturação de políticas públicas para garantir a efetivação do ensino de música na educação básica (Del-Ben, 2015).

Queiroz (2015) busca expressar a sensibilidade ao propor uma educação musical que vá além das barreiras disciplinares e que “nos permita transcender além de determinismos naturalizados nas formas de pensar e atuar institucionalmente no ensino de música”, uma educação musical mais humanizada e intercultural. O autor, frisa que é necessário romper com

hegemonias estéticas na música, com perspectivas ontológicas e epistemológicas baseadas em modelos de criação e prática musical unilaterais, com histórias lineares do fenômeno musical e com padrões educacionais configurados exclusivamente a partir de modelos voltados para repertórios canônicos dominantes nas instituições de ensino (Queiroz, 2015, p. 198)

Por outro lado, propõe um modelo de educação musical que vá além de limites e preconceitos, e que seja guiada pelo amor à humanidade.

Uma “educação musical deve ser humana e intercultural, pautada no direito e no respeito à diversidade”, uma nova forma de pensar e “buscar caminhos interculturais para a definição de práxis que nos conduza a dimensões científicas, artísticas e formativas em música contextualizadas com demandas e desafios emergentes das diferentes culturas da contemporaneidade” (Queiroz, 2015, p. 198). Este ensino, intercultural, deve contemplar a formação musical “como pilar fundamental para a formação humana” e que “contemple as diferenças na promoção da igualdade e que promova e fortaleça a diversidade dos humanos e de suas formas de ser, estar e se expressar no mundo” (Queiroz, 2015, p. 199).

No mesmo sentido, Margarete Arroyo pondera que:

a aposta e na real possibilidade da transformação do olhar, a partir de exercícios antropológicos baseados na vivência do estranho e no estranhamento do familiar (vermos além do que estamos habituados a ver), na percepção de significados locais e na valorização da diversidade cultural e das diferenças. Currículos menos tecnicistas e mais socioculturalmente sustentados são necessários (Arroyo, 2000, p. 19).

Queiroz (2015) chama a atenção para uma análise que parte do ponto de vista pessoal, a partir de pesquisas bibliográficas e que leva em consideração sua atuação, junto ao campo empírico, na educação musical e no meio acadêmico, como pesquisador e orientador da pós-graduação na área de música, educação musical, Etnomusicologia. Queiroz enfatiza que a percepção do "outro" exige um olhar que enxergue além do que os olhos permitem ver e um estado de espírito que permita ser mais do que o "eu" e o "nós", moldados pela prepotência da formação formal em música (Queiroz, 2015).

Nesse contexto, a diversidade é um princípio fundamental da contemporaneidade, e a educação musical deve ser guiada pelo respeito e pelo direito à diferença. O autor destaca que a Etnomusicologia tem um papel importante no debate sobre a educação musical intercultural, sendo propulsora e mediadora de tal discussão no campo da música e, mais especificamente, no âmbito da educação musical. O autor aponta que:

o reconhecimento de que perspectivas evolucionistas e universalistas são inadequadas para interpretar as singularidades e as nuances dos diferentes contextos culturais fez emergir, a partir do século XIX, correntes teóricas que evidenciaram a cultura como uma dimensão multifacetada da vida humana (Queiroz, 2015, p. 201).

Uma educação musical sem preconceitos, sem compromissos disciplinares, sem vínculos monoculturais e sem uma ordem definida por alguns para ser seguida por todos.

Uma educação musical intercultural está pautada na proposição de diálogos e interações entre saberes de diferentes culturas musicais, não para buscar a homogeneidade, por vezes delineada no cenário das políticas neoliberais de promoção à educação e à diversidade, mas para promover a diferença, o conflito e a singularidade humana e cultural (*Ibidem*, p. 207).

É importante questionar o que se entende por currículo e problematizar se a divisão em disciplinas, como "gavetas estanques de formação" (*Ibidem*, p. 207), é realmente o único ou mesmo o melhor caminho a ser seguido para a formação em música. Para Queiroz, é necessário

uma educação musical que ouça a sonoridade humana a partir das múltiplas vozes que cantam o mundo e que, cada uma a seu modo, encontra formas de organização distintas, valores e buscas estéticas variadas, estratégias e caminhos de formação diversificados (*Ibidem*, p. 207).

Outro ponto importante, diz a respeito de indivíduos que apresentam neurodivergências, o que incluem condições como Transtorno do Espectro Autista (TDA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Dislexia, Síndrome de Tourette, entre outras. Neste sentido Viviane Louro (2015) discute a educação musical inclusiva no Brasil e a formação do professor de música para atuar junto a pessoas com deficiências (PCDS), destaca a importância de democratizar o usufruto dos bens culturais, independentemente das características individuais. O paradigma atual na educação, propõe uma sociedade que ofereça igualdade de oportunidades a todos os indivíduos, incluindo PCDS, em todas as escolas, por outro lado, a necessidade de repensar o sistema educacional para promover uma inclusão efetiva, destacando a importância da formação contínua dos professores de música é grande, diante desse desafio. Nesta concepção não caberiam as escolas especializadas e sim:

que todas as escolas sejam aptas a receber todos os tipos de alunos: sem ou com deficiências, com altas habilidades, com questões culturais diversas, com problemas psiquiátricos, com autismo, com orientações sexuais distintas [...] pensar em inclusão é repensar o sistema (Louro, 2015, p. 35)

Pensar no ensino e no aprendizado como um processo contínuo e não apenas como um fim é construir o aprendizado de forma colaborativa, com a participação de pessoas diferentes, feito com e para estas pessoas. Uma inclusão bem-sucedida requer uma rede de apoio composta por diversos profissionais, a atenção às particularidades de cada aluno é essencial, pois pode ser necessário um tipo específico de intervenção. Por último, mas não menos importante, a família desempenha um papel crucial na formação de uma tríade de apoio, juntamente com a equipe escolar e os professores, para criar um ambiente de aprendizado favorável e enriquecedor para o aluno com deficiência (*Ibidem*, 2015).

Os conceitos e princípios explorados contribuíram para a formação de uma base teórica efetiva, em concordância com as diretrizes fundamentais que delinearão o escopo e a metodologia do PIBID. À medida que se conduzem as reflexões sobre a interseção entre música e educação para a próxima fase desta investigação, é imperativo reconhecer a contribuição significativa que os livros "Música e Educação" (Lopes da Silva e Zille, 2015) e "Aprender e ensinar Música" (Souza, 2008) proporcionaram importantes entendimentos para compreender a temática da diversidade.

Considerando que Helena Lopes da Silva e José Antônio B. Zille, organizadores do livro "Música e Educação"(2015), abordam a diversidade de perspectivas musicais, educacionais e culturais como um elemento fundamental para enriquecer o campo da educação musical, ao reunir representantes da América Latina e do Brasil que atuam em contextos diferentes. O livro busca promover o diálogo entre diferentes visões e práticas em educação musical. A diversidade de abordagens e experiências apresentadas no livro reflete a pluralidade da educação musical e a necessidade de se abrir a diferentes perspectivas para enriquecer o debate e as práticas educativas. Em resumo, os autores contribuem para a temática da diversidade musical ao valorizar a multiplicidade de pensamentos, concepções e possibilidades que a educação musical comporta, promovendo um diálogo intercultural e interdisciplinar no campo da música e da educação

As contribuições de Rosângela Tugny (2015) em "Modos de escutar ou: como colher o canto das árvores?" nos conecta a uma forma de escuta que remete a ancestralidade, a cultura ameríndia e nos conecta aos primeiros povos das Américas, ao ampliar a noção de escuta para além do humano e do musicalmente convencional. Ao questionar como podemos sair de uma escuta que nos submete e controla para uma escuta ativa e atenta ao mundo que habitamos, a autora amplia o conceito de diversidade sonora e musical, convidando-nos a considerar as múltiplas vozes e expressões presentes em nosso entorno. Dessa forma, Rosângela Tugny contribui para a valorização da diversidade de sons, experiências e formas de escuta, enriquecendo o debate sobre a relação entre música, natureza e humanidade.

A abordagem de Helena Lopes da Silva (2015), no artigo "Mediar escutas musicais no ensino médio: uma proposta metodológica para a aula de música", aborda a importância da diversidade musical e da escuta atenta e crítica na formação dos jovens no ensino médio, enquanto Tugny propõe uma reflexão sobre como podemos inaugurar uma nova forma de escuta que inclua não apenas os sons produzidos pelos seres humanos, mas também os sons da natureza e dos seres vivos não humanos. Para Lopes

da Silva (2015), é fundamental uma educação musical que vá além do simples ensino de técnicas musicais, buscando tornar a experiência musical significativa para os alunos. A proposta é que a educação musical promova um diálogo entre a música e a realidade vivida pelos estudantes, conectando a arte sonora com suas experiências cotidianas. Uma forma de escuta mais apurada, sensível e crítica e que contribua para desenvolver uma relação mais profunda e significativa com a música, ampliando suas percepções e enriquecendo sua experiência auditiva.

O texto "Outros que contem passo por passo" de Cecília Cavalieri França (2015), também contribui para a temática da diversidade ao explorar as convergências expressivas entre música, poesia e movimento e ao promover uma reflexão sobre como a música molda a percepção do tempo vivido e como se relaciona com outras manifestações artísticas. França busca denotar a ampliação da experiência estética por meio da inter-relação entre essas linguagens artísticas, evidenciando a diversidade de formas de expressão e de interpretação presentes na música e nas artes em geral.

A criatividade e a improvisação são discutidas no texto "A improvisação musical como técnica pedagógica" de Violeta Hemsy de Gainza (2015), aborda a improvisação como uma atividade essencial e indissociável nos processos de ensino e aprendizagem da música.

Queiroz (2015), no artigo: "Há diversidade(s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural" contribuiu para este estudo, na compreensão da diversidade ao questionar as práticas educacionais tradicionais que fragmentam o saber musical em disciplinas estanques, e ao defender um modelo de educação musical que promova o diálogo e a interação entre saberes musicais diversos. Além disso, o texto ressalta a necessidade de romper com estigmas, limites e preconceitos presentes nas instituições formais de prática, educação e pesquisa em música, e propõe uma reflexão profunda sobre o tema.

Por outro lado o livro organizado por Jusamara Souza (2008), "Aprender e Ensinar Música no Cotidiano" contribui para a diversidade ao abordar diferentes perspectivas e práticas relacionadas à educação musical. Através da junção de estudos de casos isolados, o livro oferece uma visão ampla e inclusiva das experiências musicais no cotidiano, considerando a diversidade cultural presente na sociedade. Ao analisar o conhecimento pedagógico-musical produzido em contextos sociais e coletivos, o livro destaca a importância de compreender a música como um elemento que pode fundamentar a construção de políticas públicas inclusivas. Além disso, ao explorar temas

como a formação de identidades através dos meios de comunicação e as culturas musicais presentes nas ruas, a obra reconhece a pluralidade de práticas e vivências musicais existentes. Dessa forma, ao promover a reflexão sobre as práticas músico-pedagógicas cotidianas e a atuação de profissionais de música diante das transformações contemporâneas, o livro valoriza a diversidade de abordagens e contextos no campo da educação musical.

2.5 - Etnomusicologia

A interseção entre a educação musical e disciplinas como antropologia sonora, musicologia e Etnomusicologia, em especial com enfoque nas culturas ancestrais, negras e relacionadas aos povos indígenas, tornou-se essencial na abordagem da diversidade no subprojeto. A partir das contribuições de Katharina Döring (2017) e de Thiago de Oliveira Pinto (2001), o subprojeto promoveu discussões críticas no campo da educação musical, incentivando reflexões nas reuniões do PIBID, que visaram a "criação, apreciação e performance, lidando com conteúdos musicais e ampliando essas possibilidades" (Lauria Silva, 2021b). Diz respeito a textos sobre a cultura brasileira, incorporando elementos das culturas dos povos indígenas, afro-brasileiras, europeias e temas correlatos, abordados nesta sessão. Essa abordagem enriqueceu significativamente nossa compreensão das diversidades culturais presentes no universo musical, promovendo uma perspectiva mais contextualizada no ambiente educacional.

A abordagem de Luis Ricardo Silva Queiroz (2024), sobre a importância da Etnomusicologia brasileira como um campo interdisciplinar, que envolve a pesquisa e a análise das práticas musicais em contextos culturais específicos, destaca a relevância da Etnomusicologia como um campo que busca compreender a música em seu contexto cultural mais amplo, explorando as interações entre música, sociedade e cultura. A Etnomusicologia envolve a análise das músicas e das práticas musicais de diferentes grupos sociais, étnicos e culturais, buscando compreender não apenas os aspectos sonoros, mas também os contextos sociais, históricos, políticos e simbólicos em que a música está inserida. A Etnomusicologia, muitas vezes busca promover a valorização e o respeito pela diversidade cultural, contribuindo para a preservação e a promoção das tradições musicais de diferentes comunidades.

Neste sentido, Thiago de Oliveira Pinto (2001) ressalta a importância de valorizar a diversidade cultural como forma de incorporar diferentes formas de expressão musical no âmbito educacional, bem como a Etnomusicologia enquanto disciplina científica e filosófica, a musicologia e a antropologia do som. O autor explora a ideia de antropologia sonora e musical, trata o som e a música não apenas como um fenômeno acústico, mas também cultural, moldados pelas práticas e crenças de uma determinada sociedade. Nessa direção, descreve que a “música não é entendida apenas a partir de seus elementos estéticos, mas, em primeiro lugar, como uma forma de comunicação que possui, semelhante a qualquer tipo de linguagem, seus próprios códigos” (Oliveira Pinto, 2001, p. 223).

Oliveira Pinto (2001) enfatiza a importância de adotar uma abordagem dinâmica do acontecimento cultural, que leva em consideração não apenas o conteúdo da música, mas também o contexto em que está inserido, a forma e os gêneros musicais. O autor destaca o papel da Etnomusicologia na pesquisa e análise da música tradicional, étnica, folclórica e popular, que se diferenciam da musicologia histórica, conservatorial, voltada principalmente para a música erudita ocidental.

Queiroz (2024) considera que um grande desafio, diz respeito à influência da colonialidade e da hegemonia cultural europeia, que ainda se faz presente na prática da Etnomusicologia no Brasil, o que pode limitar a diversidade de perspectivas e abordagens no estudo das práticas musicais locais. A abordagem da colonialidade na Etnomusicologia é fundamental para analisar as relações entre dominação, poder e resistência que permeiam as práticas musicais, principalmente em contextos coloniais e pós-coloniais. A colonialidade se refere aos efeitos duradouros do colonialismo que continuam a influenciar as estruturas sociais, culturais e políticas mesmo após o término do domínio colonial direto.

Neste sentido Silvio de Almeida (2019) salienta que a relação entre escravidão e racismo decorrem de marcas deixadas pela escravidão e pelo colonialismo, de forma que: “mesmo após o fim oficial dos regimes escravistas, permaneceriam presas a padrões mentais e institucionais escravocratas, ou seja, racistas, autoritários e violentos” (Almeida, 2019, p. 112). Para o autor, tais estruturas contribuem na manutenção desse “racismo estrutural” sofreram fraturas ao longo do tempo. Almeida explica que, no século XX, os movimentos sociais e educacionais protagonizaram estudos decoloniais e pós-coloniais, contribuindo para a reflexão crítica sobre o tema.

Como se vê, o racismo ajuda a legitimar os desequilíbrios na sociedade e na educação como um todo, de maneira que sustentam todo o sistema capitalista, segundo Almeida (2019),

“o racismo faz com que a pobreza seja ideologicamente incorporada quase que como uma condição “biológica” de negros e indígenas, naturalizando a inserção no mercado de trabalho de grande parte das pessoas identificadas com estes grupos sociais com salários menores e condições de trabalho precárias (*Ibidem*, p 112)”.

Por outro lado, o autor apresenta outra corrente, que apesar de não negar os resquícios que a escravidão deixou, mas “que as formas contemporâneas do racismo são produtos do capitalismo avançado e da racionalidade moderna, é um efeito do capitalismo” (*Ibidem*, p. 112), e não vestígios apenas de um passado ainda não superado.

A professora Nilma Lino Gomes (2017) explica que a educação, é um direito social conquistado de forma árdua, principalmente para os negros e negras brasileiros, neste sentido o movimento negro educador teve papel social de agir politicamente, ao dar voz a pautas que antes não eram ouvidas, teve o papel de ressignificar e politizar conceitos sobre si mesmo e sobre a realidade social a qual estava inserida, e principalmente, a resistência desses indivíduos.

Gomes (2017) afirma que o movimento negro tem sido:

o principal protagonista para que as ações afirmativas se transformassem em questão social, política, acadêmica e jurídica em nossa sociedade, compreendidas como políticas de correção de desigualdades raciais desenvolvidas pelo Estado Brasileiro. É também o Movimento Negro responsável por trazer a arte, a corporeidade, o cabelo crespo, as cores da África para o campo da estética, da beleza, do reconhecimento e da representatividade (Gomes, 2017, p. 18).

A autora completa que apesar de tudo, tivemos avanços nos últimos anos, a respeito da legislação escolar que obriga o estudo da história e cultura afro-brasileiras e indígena nas escolas públicas e particulares, bem como o fato de o racismo ter se tornado crime inafiançável. Indica que

o Brasil do século XXI tem um perfil étnico-racial mais diverso que há séculos atrás. Sabemos que ainda precisa avançar. A luta não dá trégua. Mas não podemos desconsiderar que a sociedade brasileira, na atualidade reconhece a existência do racismo e que os negros e as negras, aos poucos, ocupam mais espaços sociais, políticos e acadêmicos (*Ibidem*, p. 19).

Para Boaventura Souza Santos e Maria Paula Meneses (2010), mesmo que não estejam sujeitas a uma administração colonial, a periferia global se mantém em uma situação colonial, ou seja, “a palavra ‘colonial’ não designa apenas o ‘colonialismo clássico’ ou um ‘colonialismo interno’, nem pode ser reduzida à presença de uma ‘administração colonial’” (Santos; Meneses, 2010, p. 395), ou seja, continua arraigada na sociedade uma cultura colonialista.

Queiroz (2024), ao considerar a colonialidade na Etnomusicologia, busca compreender como as práticas musicais foram moldadas e afetadas pela colonização, examinando as hierarquias de poder, as narrativas hegemônicas e as formas de resistência presentes nas expressões musicais das comunidades colonizadas. Essa análise permite uma reflexão mais aprofundada sobre as dinâmicas de opressão, apropriação cultural e marginalização que podem estar presentes nas interações musicais em contextos coloniais e pós-coloniais. A abordagem da colonialidade na Etnomusicologia possibilita uma análise crítica das relações de poder e das heranças coloniais que continuam a impactar as práticas musicais contemporâneas, contribuindo para uma compreensão mais ampla das expressões musicais em sociedades marcadas pela história do colonialismo (Queiroz, 2024).

Para Queiroz (2024), é necessário a construção de uma Etnomusicologia brasileira decolonial, que visa repensar as práticas e abordagens da Etnomusicologia considerando as questões de colonialidade e decolonialidade. O conceito de decolonialidade surge como uma crítica à colonialidade, buscando desafiar e superar as estruturas de poder, dominação e opressão que foram estabelecidas durante o período colonial e que persistem nas sociedades contemporâneas. Neste sentido, considera que:

perspectivas decoloniais em Etnomusicologia implicam um realinhamento de abordagens, de bases epistemológicas, de construções metodológicas, entre outros aspectos, a partir da realidade e das especificidades sociais, culturais e musicais do Brasil (*Ibidem*, p. 180).

A ideia é que uma Etnomusicologia decolonial e educacional seja construída de forma autônoma, considerando as sutilezas, singularidades acadêmicas e culturais do país, sem deixar de dialogar com outras perspectivas e contextos internacionais.

A abordagem de Santos e Meneses (2010), propõem o conceito de "epistemologias do sul" de maneira a reconhecer e valorizar os saberes e conhecimentos produzidos nas regiões do Sul global, que historicamente foram marginalizados e subalternizados pelas epistemologias dominantes do Norte global. Essa perspectiva busca ampliar o horizonte epistemológico, promovendo a diversidade de saberes, a interculturalidade e a pluralidade de formas de conhecimento. Isso implica em enfrentar problemas, questionar exclusões e dominações historicamente presentes na sociedade brasileira, buscando valorizar vozes, saberes e culturas musicais subalternizadas ao longo da história de colonização e imposição cultural. O fundamental é que,

na referência explícita ao mundo e às experiências dos oprimidos como lugar de partida e de chegada de uma outra concepção do que conta como conhecimento ou como saber que a epistemologia do Sul confronta o pragmatismo com os seus limites (Santos; Meneses, 2010, p. 211).

De acordo Santos e Meneses (2010), a reinvenção da emancipação social a partir de uma "ecologia de saberes" e de conceitos não hegemônicos, definidas como epistemologias do sul, é uma abordagem que busca valorizar e promover a diversidade de saberes e conhecimentos, em contraposição às monoculturas do saber eurocentrado.

No entanto, argumentam que essa abordagem, por si só, pode ser vista como ineficaz para a superação das condições sociais e econômicas que oprimem grande parte da população mundial. Santos e Meneses (2010) sugerem que, embora as epistemologias do sul e a ecologia de saberes sejam importantes para ampliar o horizonte epistemológico e promover a interculturalidade, elas podem ser insuficientes para enfrentar as estruturas de opressão e desigualdade profundamente enraizadas em nossas sociedades. Os autores destacam a necessidade de ir além da diversidade epistêmica e buscar formas mais concretas de transformação social que abordem as questões estruturais de injustiça, exploração e exclusão. Neste sentido, apontam para a importância de combinar a valorização dos saberes do sul com ações concretas de transformação social, que envolvam a luta por direitos, a redistribuição de recursos, a justiça social e econômica, e a

construção de novas formas de organização política e econômica que possam efetivamente enfrentar as condições opressivas que afetam a maioria da população mundial.

Segundo Queiroz (2024) a proposta de uma Etnomusicologia brasileira decolonial e educacional visa não apenas produzir conhecimentos decoloniais, mas também torná-los acessíveis e integrados aos processos de formação e educação musical na sociedade. Essa abordagem busca promover uma reflexão crítica sobre as práticas musicais, valorizando a diversidade cultural, reconhecendo as heranças coloniais e buscando estratégias de transformação e valorização das expressões musicais brasileiras. Etnomusicologia brasileira decolonial e educacional é uma abordagem da Etnomusicologia que busca repensar as práticas de pesquisa e educação musical considerando as questões de colonialidade e decolonialidade específicas do contexto brasileiro. Essa perspectiva propõe uma reflexão crítica sobre as relações de poder, as hierarquias culturais e as formas de resistência presentes nas práticas musicais do Brasil, levando em conta as heranças históricas do colonialismo e as desigualdades sociais e culturais ainda presentes na sociedade.

Do ponto de vista de Katharina Döring (2017), a percepção etnomusicológica na educação musical visa compreender a aprendizagem situada na diversidade cultural, proveniente de influências diversas e relacionada à formação cultural. Representa um olhar para dentro do indivíduo, valorizando as riquezas culturais e musicais presentes em cada contexto específico. Essa perspectiva reconhece a importância da diversidade cultural e da experiência individual na aprendizagem e transmissão de conhecimentos musicais.

A inclusão de músicas de diferentes culturas na educação musical desempenha um papel crucial no reconhecimento e valorização das diversas culturas presentes em nossa sociedade, promovendo um ambiente de respeito, compreensão e apreciação da diversidade cultural. Döring (2017) considera a questão ancestral, de matriz africana e indígena como parte fundamental de sua abordagem, ressaltando a importância de reconhecer e valorizar as contribuições culturais dos povos negros e indígenas. Além dos aspectos musicológicos e sonoros, a incorporação de músicas de diversas culturas no contexto da educação musical apresenta benefícios significativos, contribuindo para a valorização da diversidade cultural e promovendo a compreensão e respeito entre diferentes grupos (Döring, 2017).

As autoras Ângela Luhning e Rosangela Pereira de Tugny (2016), apresentam no livro: "Etnomusicologia no Brasil" que possui uma importância significativa no enriquecimento do debate sobre a diversidade no contexto do PIBID. Sua contribuição vai além do enfoque acadêmico tradicional, apresentando uma abordagem que visa fortalecer as discussões sobre a diversidade cultural. As autoras exploram temas que transcendem as discussões hegemônicas, oferecendo uma visão mais abrangente do campo da Etnomusicologia, convidando a um olhar mais profundo e crítico.

Em especial, o artigo de Glaura Lucas *et al.* (2016), "Culturas Musicais Afro-brasileiras: Perspectivas para Concepções e Práticas Etnoeducativas em Música", apresenta uma análise abrangente das perspectivas e desafios da aplicação conjunta das leis 10.639/03 e 11.769/08 (Brasil, 2008) no contexto educacional brasileiro. No entanto, ele não abrange as mudanças na legislação que ocorreram no ano de sua publicação.

Neste sentido, vamos abordar o assunto, levando em consideração as mudanças na legislação, especialmente a lei 11.465/08, que inclui o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, e a lei 13.278/16 (Brasil), que institui a música, o teatro, a dança e as artes visuais no ensino básico.

Apesar do arcabouço legal, a efetivação de ambas as leis ainda enfrentam diversos obstáculos. A falta de recursos materiais e equipamentos, a ausência de professores qualificados para as diferentes áreas artísticas, a questão da carga horária para a área de artes, que muitas vezes é insuficiente, bem como a carência de políticas públicas voltadas para a implementação da lei nos sistemas de ensino, são alguns dos principais desafios.

Diante desse cenário, o artigo propõe a Etnomusicologia como ferramenta fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas afro-brasileiras na educação musical. Ao se tratar estas leis em conjunto, encontra-se um terreno fértil para explorar a interseção entre a Etnomusicologia e a educação musical, principalmente no que diz respeito à inserção e abordagem dos saberes musicais de culturas afro-brasileiras na formação escolar. As reflexões apresentadas no texto buscaram elementos teóricos, metodológicos e empíricos provenientes desses dois campos do conhecimento, reconhecendo que "no âmbito dos estudos musicais no Brasil, é o campo da Etnomusicologia que tem produzido e divulgado, nas últimas décadas, maior volume de conhecimento acadêmico acerca das práticas músico-culturais de afrodescendentes" (Lucas *et al.*, 2016, p.241).

A convergência destes campos de estudo aponta para a perspectiva de fortalecer concepções e práticas no ensino de música na educação básica. No entanto, as reflexões

apresentadas também destacam desafios cruciais: como assegurar a inclusão respeitosa das práticas musicais afrodescendentes, com atenção às suas particularidades, e como integrar efetivamente os conhecimentos etnomusicológicos no contexto educativo, garantindo uma abordagem adequada dessas culturas nas escolas. Ao aprofundar-se nessas questões, o estudo visa contribuir para o fomento de uma educação musical verdadeiramente multicultural e interétnica no Brasil, indicando que:

professores de música, pesquisadores, artistas, mestres e praticantes das culturas populares precisam canalizar esforços para, de fato, inserirmos, de forma concreta, sem superficialismos e esvaziamentos, saberes culturais-musicais afro-brasileiros no ensino musical (Lucas *et al.*, 2016, p. 264).

Nesse sentido, o debate que esteve no foco do Subprojeto, teve um papel fundamental, e assim buscou ser um ponto de partida para diversas reflexões e ações que promoveram uma percepção de educação musical multicultural e interétnica no Brasil, no que diz respeito a questão afro-descendente e indígena, os autores consideram

que o conhecimento etnomusicológico produzido, tanto sobre culturas musicais afro-brasileiras quanto com os protagonistas dessas práticas sociais, podem fortalecer dimensões teóricas e práticas para a abordagem desses conhecimentos no âmbito escolar, como também para oxigenar o próprio ensino de música na escola, em geral (*Ibidem*, p. 243).

Não obstante, com a convicção que o potencial do diálogo entre educação musical e Etnomusicologia, os autores destacam as possibilidades de utilizar essa produção para enriquecer propostas de educação musical, incluindo uma visão ampla dos saberes musicais das culturas afro-brasileiras. Embora se reconheça que tal panorama ainda não abarque toda a diversidade existente no país, considera-o um rico acervo para a formação e prática educativo-musical de professores de música.

Para compreender o universo cultural e a diversidade presente na sala de aula, foi realizada durante a execução do subprojeto, uma pesquisa em forma de anamnese para entender a presença da música na vida dos estudantes da escola campo. O diagnóstico

revelou uma diversidade muito grande nas características individuais dos alunos. Cada um trouxe consigo uma série de informações relativas a sua relação pessoal com a música, seja como ouvintes, ou relacionado ao fazer musical, seja no canto ou na performance instrumental.

Outro fator relevante foram as músicas que os estudantes ouviam e tocavam, bem como seus gostos pessoais, que abarcavam uma ampla variedade de ritmos e estilos. Entre os gêneros mencionados estavam rock, rap, K-pop, funk, sertanejo, além de músicas religiosas de origens africanas, católicas, evangélicas, santo daime, música popular brasileira e músicas eruditas europeias. Essa diversidade musical presente na escola proporcionou intensos debates sobre a proposta de uma educação multicultural, destacando a importância de integrar diferentes culturas e práticas musicais no ambiente educacional.

Em vista disso, a decisão por uma abordagem que considerasse as culturas dos povos negros, afro-brasileiros, indígenas e o trabalho com a diversidade foi se consolidando. Para se conhecer o universo indígena, o material principal adotado baseou-se no livro "Cantos da Floresta" de Magda Pucci e Berenice de Almeida (2017). A coordenadora do PIBID, teve a iniciativa de desafiar todos os integrantes do subprojeto para intensificarmos os estudos etnomusicológicos e nas pesquisas sobre as etnias indígenas brasileiras.

O distanciamento em relação à cultura dominante, seus padrões e formas de agir, e tudo o que está associado a essa cultura, tornou-se evidente. Assim, tornou-se imperativo buscar um conhecimento mais aprofundado sobre a cultura indígena, visto que está intrinsecamente ligado à percepção da diversidade e à compreensão dos modos de vida que transcendem os limites da cultura dominante.

Os povos indígenas trazem nas suas línguas e cânticos, sua narrativa de mundo, e neste sentido explica Ailton Krenak: "E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover" (Krenak, 2019, 13). Para que o subprojeto pudesse se integrar a uma realidade que levasse em consideração a diversidade presente nas escolas, que reconhecessem a cultura dos povos ancestrais e tradicionais, "Cantos da Floresta, uma iniciação ao universo musical indígena" foi fundamental, já que a obra de Pucci, Almeida (2017) é composta de livro, CD de áudio e um site na internet, com um conteúdo composto por textos, sequências didáticas e propostas pedagógicas, informações sobre o universo indígena, músicas, fotografias,

áudios, partituras e outros materiais, disponibilizadas em formatos abertos, ou seja, podem ser adaptadas conforme a necessidade do educador.

Uma herança ancestral de povos que historicamente sofrem com o genocídio e a tentativa de apagamento de sua cultura, resistindo bravamente à expansão do homem branco ou “torí”, por isto, há a necessidade de ter uma contextualização sobre as etnias, os povos, suas línguas e tradições, bem como entender os papéis que a música possui nestas culturas. Como lembra Krenak (2020), mais de 600 línguas nativas já foram extintas, o que indica que muito da cultura ancestral se perdeu.

O PIBID Artes Música da UEMG já abordava, nos editais anteriores, questões relativas à Etnomusicologia e diversidade, especialmente através do trabalho de campo realizado pelo PIBID, com um grupo do Edital 2018/2020, no qual visitamos a aldeia Pataxó em Carmésia, Minas Gerais, localizada na região da Serra do Cipó, no ano de 2018 (figuras 6 e 7). Participaram desta visita a coordenadora do subprojeto, os professores supervisores, bem como os bolsistas do programa. Durante a visita, tivemos a oportunidade de participar da Festa das Águas do povo Pataxó na aldeia de Carmésia.



Figura 6: Festa das Águas - Aldeia Pataxó - Carmésia (MG) - Arquivo Pessoal – 2018.

O livro de Pucci, Almeida (2017), se propõe a contrapor à visão estereotipada que a sociedade possui, advinda de uma formação colonizada e que considera as culturas não hegemônicas, como uma cultura inferiorizada perante os modos, escalas e das amarras da tradição erudita, pautada na cultura ocidental europeia.



Figura 7: Festa das Águas - Aldeia Pataxó - Carmésia (MG) - Arquivo Pessoal - 2018.

Neste ponto, as autoras demonstram que “a nossa vaga compreensão do repertório musical indígena é legado das impressões de viajantes e pesquisadores dos primeiros séculos de colonização” (*Ibidem*, p. 106), condição que se mantém até os dias atuais. Por conseguinte, as aulas de educação musical, musicalização infantil, a música ensinada nos conservatórios e nas academias, são pautadas na música erudita e de origem europeia. O professor de música é o detentor do conhecimento, da técnica e o aluno tem que aprender com ele, sem que a sua experiência seja levada em consideração.

A própria concepção de música é diferente para os povos ancestrais, e a cultura indígena em toda a sua diversidade,

pode ser contemplada tanto em trabalhos de campo, como em materiais que divulgam a cultura em sua extensão. A Lei 11.645/08, sancionada em 11 de março de 2008, determina que os sistemas normativos das culturas afro-brasileira e indígena integrem o conteúdo do Ensino Fundamental e Médio (Lauria Silva, 2021a, p. 9).

De acordo com Pucci e Almeida, a publicação “Cantos da Floresta”, ajudam a contextualizar os elementos sonoros e textuais, é um resultado de um processo etnográfico das autoras e cuja apresentação do material indígena coletado se dá de forma abrangente e contextualizada. Trata-se de um material que tem o foco na Etnomusicologia, contemplando as pesquisas antropológicas, históricas e músicas do mundo indígena brasileiro, um universo ancestral desconhecido é descortinado, “Arara, Avá Canoeiro, Bororo, Charrua, Karajá, Kaiapó, Kariri, Krenak, Guajajara, Guarani,

Maxacali, Mundukuru, Pankararé, Pataxó, Tabajara, Tapuya, Timbira, Torá, Tremembé, Tupinambá, Waiana, Wai Wai, Xakriabá, Xavante, Xukuru, Yanomami, Zoró são alguns dos nomes dos mais de 200 povos indígenas do Brasil (Pucci, Almeida, 2017, p. 18 e 19).

Por outro lado, considerando o paradigma do pensamento científico ocidental, o artigo de Rosângela Pereira de Tugny (2015), destaca a relevância da prática da escuta e como as sociedades modernas estão passando por transformações nesse aspecto. A autora, descreve as raízes do pensamento dos povos ameríndios, que valorizam a escuta como um elemento fundamental na formação individual e na aquisição de conhecimento em suas culturas, estabelecendo diálogos com as ideias dos filósofos Jean Luc Nancy (2002) e Jacques Rancière (2010). Neste sentido explora a relevância da prática da escuta como um meio de estabelecer um espaço comum e partilhado da sensibilidade que abarca não somente a audição de outros indivíduos humanos, mas também a atenção aos seres vivos e não humanos (Tugny, 2015). A autora pondera que:

os rios, os pássaros, os sons dos sapos, dos grilos, de todos os animais das matas, os cantos emanados em mais de mil línguas, por mais de mil povos daqui originários, os sons das cachoeiras, todos esses sons foram silenciados. [...] Não os escutamos. E não aprendemos com eles essa sua ética, ecologia e estética da escuta. O que é escutar quando se pertence a uma civilização que concebe a Terra como um grande ser de escuta? (*Ibidem*, p. 29).

Segundo Tugny (2015), a escuta pode inaugurar uma forma de relação com o mundo, que transcende a simples categorização da diversidade musical ou a mera identificação das origens de cada manifestação musical. Em vez disso, essa abordagem possibilita uma exploração mais ativa do mundo que nos cerca, incentivando uma interação mais rica e significativa com ele, um “constante aprendizado de escuta e que a educação musical se faz desde a idade mais jovem, como parte da formação da pessoa e de seu corpo” (*Ibidem*, p. 30). A autora demonstra uma perspectiva inspiradora sobre a escuta, sua importância nas culturas indígenas e sua relevância para uma educação musical mais ampla, que transcenda as fronteiras culturais e valorize a conexão com o mundo natural.

2.6 - As Narrativas de si

A análise minuciosa das narrativas dos integrantes, das histórias musicais e dos percursos individuais não apenas oferece uma oportunidade valiosa de revisitar e ressignificar o passado, mas também constitui um pilar fundamental no enfoque do subprojeto. Explorando a riqueza revelada nas leituras de textos sobre narrativas pessoais, autobiografias e na análise autoreflexiva das trajetórias individuais, o subprojeto do PIBID priorizou questões essenciais, como a prática do ouvir e da escuta atenciosa, reconhecendo a importância de dar voz às experiências e perspectivas dos participantes.

Os estudos das narrativas fundamentaram diversos debates e ancoraram a metodologia ao longo do processo do subprojeto, destacando a importância da dimensão estética, presentes nas narrativas autobiográficas, como um elemento enriquecedor para a compreensão das experiências individuais.

Segundo Luciana Esmeralda Ostetto e Rosvita Kolb-Bernardes, "O ato de narrar o vivido carrega a essencialidade do poder de as pessoas se reconhecerem como sujeitos de suas próprias histórias, atribuindo sentido aos diferentes itinerários percorridos" (Kolb-Bernardes e Ostetto, 2015, p. 164). As reflexões e experiências narradas contribuíram para nos situarmos dentro do processo, e assim buscar um entendimento melhor sobre o papel que essas experiências e vivências desempenharam na nossa formação musical. As autoras apresentam uma análise crítica do trabalho biográfico desenvolvido com um grupo de jovens estudantes de teatro na Universidade de Rostock, na Alemanha. Inspiradas na proposta de "ateliê biográfico de projeto" (Delory-Momberger, 2006), procurou expandir as possibilidades de expressar as próprias vivências, nos modos de falar de si, utilizando-se de diferentes linguagens e materialidades expressivas, para a reflexão sobre os percursos de formação, saberes e fazeres sensíveis que constituem o indivíduo, dando assim maior sentido às memórias, considerando uma reapropriação de sua própria história.

O objetivo da 'reapropriação de sua história', para o qual converge a maior parte das formações pelas histórias de vida, tem como hipótese que há uma história e que esta tem um sentido, dito de outra forma, o sentido já possui o seu lugar e a tarefa da formação consiste em reencontrar, por trás ou sob, aquilo que o dissimula ou o impede de vir à tona (*Ibidem*, p. 362).

A partir do momento que o sujeito reapropria de sua própria história, a história empodera o sujeito, segundo Ana Cristina Pereira, ele se conhece melhor e cria condições de uma análise mais significativa de toda sua condição, em que é possível ressignificar momentos, ações e situações que podem ganhar outros sentidos. Esses outros sentidos podem revelar ações e escolhas do presente e para o futuro. Dessa forma,

ao construir uma história, a sua história, constitui uma prática de encenação do sujeito que torna-se autor ao pensar a sua vida na sua globalidade temporal, nas suas linhas de força, nos seus saberes adquiridos ou nas marcas do passado, assim como na perspectivação dos desafios do presente entre a memória revisitada e o futuro já atualizado, porque induzido por essa perspectiva temporal (Pereira, 2020, p. 462).

Marie-Christine Josso (2012) argumenta que, ao explorar a própria história de vida, o indivíduo se confronta com suas posições existenciais, que se refletem de maneira consciente ou inconsciente. Ela destaca que “uma das dimensões da construção da história de vida na nossa abordagem reside na elaboração de um autorretrato dinâmico por meio das diferentes identidades que orientaram e orientam as atividades do sujeito” (Josso, 2012, p. 22). Ao refletir sobre sua existência, o sujeito se torna autor de sua própria história, desenvolvendo uma atividade de auto interpretação crítica, com tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural dos referenciais interiorizados. Isso permite a elaboração de um projeto de si, orientando a continuação de sua história com uma consciência reforçada de seus recursos, fragilidades, valorizações, representações, expectativas, desejos e projetos,

elaborar a sua narrativa de vida e, a partir daí, separar os materiais, compreendendo o que foi a formação para, em seguida, trabalhar na organização do sentido desses materiais ao construir uma história, a sua história, constitui uma prática de encenação do sujeito que se torna autor ao pensar a sua vida na sua globalidade temporal, nas suas linhas de força, nos seus saberes adquiridos ou nas marcas do passado, assim como na perspectivação dos desafios do presente entre a memória revisitada e o futuro já atualizado, porque induzido por essa perspectiva temporal (*Ibidem*, p. 23).

É necessário estar atento às ressonâncias internas, qualificar as sensações, atribuir-lhes valor e buscar dar sentido, compartilhando essas experiências com uma comunidade de “aprendentes-pesquisadores” (*Ibidem*). Essa abordagem promove uma mudança de paradigma, no qual a atenção consciente ao corpo informa sobre a situação do ser, e seu vir a ser. A escuta sensível é uma forma de estar atento às experiências internas e externas, permitindo a expressão e a compreensão de novos significados e despertares de consciência.

O aprofundamento no tema das narrativas de si, se deu no âmbito do mestrado PROFARTES, por meio da disciplina intitulada: “A experiência artística e a prática do ensino de artes na escola (abordagens metodológicas)”, lecionada pelas Professoras Rosvita Kolb Bernardes e Ana Cristina Carvalho Pereira no ano de 2021. Durante as interações pessoais com os colegas, que são professores de arte no ensino básico, em dança, teatro e artes visuais, que possuem trajetórias distintas nas artes e na educação, identificou-se diversos pontos de convergência. Esses momentos propiciaram a oportunidade de conhecermos suas narrativas e atribuir novos significados às nossas próprias histórias, momentos em que nos enxergávamos no outro, especialmente ao revisitar este passado, ligado as primeiras experiências em arte e educação, e assim, poder reinterpretar estas vivências.

3 - IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA

O PIBID foi implementado em âmbito nacional, no ano de 2007, como uma ação da CAPES para fomentar a iniciação à docência de estudantes de educação superior em cursos de licenciatura, proporcionando o intercâmbio entre a escola básica em todas as áreas do conhecimento, incluindo Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo.

Uma característica do Programa a se destacar é a de possibilitar participação remunerada, por meio de bolsas, ainda durante seu processo de formação inicial à docência, em contato direto em sala de aula, sob a supervisão de professores que atuam na educação básica em suas áreas de formação e sob a coordenação de um docente de uma universidade que coordena o projeto.

O Edital 23/2022 da CAPES para seleção de Intuições de Ensino Superior (IES) interessadas em implementar o projeto institucional, selecionou propostas de 250 IES para o desenvolvimento de projetos institucionais de iniciação à docência nos cursos de licenciatura, em regime de colaboração com as redes de ensino, e disponibilizou até 30.840 cotas de bolsas de iniciação à docência (Brasil, 2022). Cada projeto institucional é constituído por pelo menos um subprojeto, organizados por áreas de iniciação à docência, cada subprojeto possui um coordenador de área, docente na IES proponente, professores supervisores que atuam na rede básica de ensino e discentes das licenciaturas específicas.

Apesar de defasadas em seu valor, as bolsas pagas aos licenciandos integrantes dos projetos PIBID são importantes para a permanência na universidade, para o custeio do deslocamento até às escolas da rede de ensino parceiras e eventuais custos. O valor das bolsas se manteve fixo por quase 10 anos, até que em março de 2023 o Governo Federal anunciou um reajuste no valor e a recomposição da quantidade das bolsas de graduação e pós-graduação (Brasil, 2023).

O PIBID é uma iniciativa que proporciona aos futuros professores uma aproximação com a prática e com o cotidiano das escolas públicas de educação básica, compreendendo melhor suas realidades e podendo, assim, relacioná-las aos referenciais e estudos realizados durante a graduação. Essa oportunidade de prática pedagógica possibilita a proposição de questionamentos junto aos supervisores, surgidos da rotina em sala de aula, em um processo de diálogo e desenvolvimento.

3.1 - Contextualizando o Subprojeto

O Subprojeto PIBID Artes Música da UEMG teve vigência de outubro de 2020 a abril de 2022. Para fins deste estudo foi delimitado o período de maio de 2021 até abril de 2022, a fim de focar no período do planejamento das atividades e realização das intervenções nas escolas que aqui serão abordadas. Conforme foi mencionado, o subprojeto foi desenvolvido em duas escolas campo, na cidade de Belo Horizonte: na Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti (EMPEP) e na Escola Estadual Professor Moraes (EPPM), em que sou lotado e leciono a disciplina Arte.

Desde 2012, o PIBID na UEMG inclui o subprojeto Música, com ações fundamentadas em estudos das áreas de Educação Musical e Educação (Marino; Rodrigues, 2018), paisagem sonora e a atuação do professor de música no mundo contemporâneo (Schafer, 2009, 2011), modalidades de envolvimento com a música e modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick (1979), a composição, apreciação e performance (França; Swanwick, 2002), proporcionando ampliação e reflexão sobre conceitos e práticas musicais. O subprojeto também se orienta por autores que apresentam uma perspectiva sociológica de práticas de ensino e aprendizagem musical (Arroyo, 2000).

As ações planejadas no âmbito do subprojeto foram orientadas levando em consideração diretrizes importantes, sobre os referenciais apresentados anteriormente, que contribuíram na formatação e no conceito do subprojeto, em observação a lei 11.645/08, que reconheceu a importância das ancestralidades e conhecimentos dos povos indígenas e afro-brasileiros no ensino. A lei exige que as escolas brasileiras incluam no currículo oficial a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira e indígena" (Brasil, 2008). Além disso, todas as atividades propostas levaram em consideração as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Currículos Referência (CR) do estado de Minas Gerais e do município de Belo Horizonte.

Na função de professor supervisor, participei de todas as etapas e acompanhando o trabalho na escola desde o planejamento, execução, avaliação, retorno e finalização com a elaboração do relatório final.

3.2 - Histórico de participações no PIBID

A trajetória pessoal no PIBID abrange diversas experiências fundamentais em minha formação e que contribuíram efetivamente na elaboração da presente dissertação. Entre março de 2017 e fevereiro de 2018, tive o meu primeiro contato com o PIBID, desempenhando a função de professor supervisor. Nesse período, a equipe se dedicou a explorar jogos musicais, expressão corporal e as particularidades das culturas negra e indígena. O objetivo central do projeto consistia em expandir a consciência musical dos alunos, estudantes da escola pública, por meio de atividades de apreciação, performance e criação.

O PIBID da Escola de Música/UEMG é realizado tendo alunos dos cursos de Licenciatura (LIM e LEM), organizados em duplas que atenderam seis turmas do Ensino Médio (1º e 2º anos), sob a minha supervisão. O subprojeto do PIBID proporcionou uma imersão direta aos licenciandos na dinâmica escolar, estimulando a participação ativa na rotina pedagógica.

Em seguida, de setembro de 2018 a janeiro de 2020, retornei ao PIBID, inicialmente na Escola Estadual Bernardo Monteiro (EEBM), em que era lotado. O público alvo era constituído por estudantes do ensino fundamental, e as atividades giraram em torno das riquezas das culturas indígenas e afro-brasileiras. Em virtude da minha mudança de lotação, coordenou-se a transição do subprojeto para a Escola Estadual Professor Moraes (EEPM), mantendo a continuidade do programa junto aos alunos do Ensino Médio, sem impactar a programação pedagógica do subprojeto.

A terceira incursão e o foco da presente dissertação de mestrado, remetem ao edital do PIBID iniciado em setembro de 2020, seguindo o planejamento delineado pela coordenação institucional. Após a divulgação dos resultados, os bolsistas foram inscritos na plataforma da CAPES, e as interações da equipe se iniciaram com encontros formativos às quintas-feiras, iniciando em de 16 de outubro de 2020. As reuniões de formação foram conduzidos de maneira virtual através da plataforma *teams*, considerando o contexto de (ERE), em virtude da pandemia de Covid-19.

3.3 - O PIBID – Artes Música e Diversidade

O PIBID se apresenta como um elo coeso, conectando as peças fundamentais de uma estrutura complexa, entre as instituições universitárias e as escolas básicas, na colaboração entre os bolsistas, estudantes de licenciatura, professores das escolas públicas e docentes universitários. Para os bolsistas, o PIBID oferece a oportunidade de conceber, executar e avaliar ações pedagógicas, enriquecendo o processo por meio de um ciclo contínuo de estudo, planejamento, prática, avaliação, ajustes e retorno para a sala de aula.

É importante frisar que, para a participação no PIBID, era necessário que os estudantes bolsistas estivessem obrigatoriamente no início de sua formação, cursando entre o primeiro e o quinto períodos, no entanto, o edital de 2024 vai retornar ao desenho

inicial, abrangendo discentes de todos os semestres dos cursos de licenciatura (Brasil, 2024), conforme divulgado pela CAPES por meio dos canais oficiais.

A coordenação do subprojeto é responsável por gerenciar o projeto, definir as diretrizes e os objetivos, e monitorar o andamento das atividades. A supervisão fica a cargo de professoras e professores das escolas campo, com a responsáveis de orientar os estudantes bolsistas em todas as etapas, principalmente nas atividades práticas. Os alunos do curso de Licenciatura em Música são responsáveis por desenvolver atividades práticas nas escolas, de pesquisa e extensão, e por orientar os alunos da escola na produção de projetos.

3.4 - Organização e metodologia de trabalho

A metodologia do PIBID baseia-se na integração entre a universidade e a escola pública, envolvendo estudantes bolsistas em atividades cotidianas, que incluem acompanhamento e participação nas aulas, pesquisa, prática pedagógica, orientação de alunos e participação em eventos educacionais. O PIBID também possui a característica relacionada à escrita e produção acadêmica, de forma que os estudantes bolsistas tem a função de escrever artigos, fichamentos, resumos, bem como a oportunidade de participar de seminários, palestras e workshops, realizar intercâmbios e atividades outras acadêmicas.

O PIBID adotou um modelo organizacional consistente, que tem evoluído ao longo de suas edições, segundo Gislene Marino (2019), que já foi Coordenadora no subprojeto, essas experiências

têm proporcionado aos licenciandos maior imersão em seu futuro campo de trabalho sob a orientação de professores da universidade e da escola básica, propiciando uma aproximação entre estes dois espaços, utilizando um desenho que permite que aconteça uma movimentação e uma troca constante entre nesses espaços, a exemplo da participação da equipe em eventos escolares (Marino, p. 31. 2019).

Neste sentido, segundo Nair Pires (2015), o PIBID proporciona ao professor supervisor um “contato estreito com os recentes debates acadêmicos por meio da interlocução com professores formadores e estudantes em formação, nos cursos de licenciatura” (Pires, 2015, p. 125).

É importante destacar os benefícios da metodologia do PIBID, a partir da orientação de professores universitários e supervisão de professores que lecionam na escola básica, possuindo um formato flexível, com uma interação constante, ilustrada, por exemplo, pela participação da equipe em eventos escolares como o Recital da Escola Municipal Prof. Eleonora Pierucetti⁵ (PIBID, 2020) e a Semana de Consciência Negra na Escola Professor Moraes⁶ (Pombo Junior, 2021), eventos já estabelecidos no calendário escolar e nos (PPP's) Projetos Políticos Pedagógicos.

O subprojeto possui como propostas principais, estudos e atividades que giram em torno da educação musical, diversidade, formação docente e Etnomusicologia, aliadas às narrativas autobiográficas dos participantes e às respectivas histórias musicais, que visam ampliar a percepção e reflexão de conceitos e práticas musicais, conforme o diagrama representando os conceitos norteadores (Figura 8).

O desafio principal encontrado nesta edição do PIBID foi a necessidade de explorar novas abordagens da educação musical para o ambiente não presencial, pois a prática precisou ser voltada para o formato virtual, levando em consideração a realidade do isolamento social. Esse contexto exigiu a aquisição de conhecimentos em tecnologia, incluindo a pesquisa de diversas abordagens educacionais, a utilização de programas, aplicativos e a implementação de intervenções emergenciais de forma remotas, potencializando os chamados Ambientes Virtuais de Aprendizagem⁷ (AVA). Segundo Barbra Sabota e Arioaldo Pereira, AVA's podem ser considerados “sites, redes sociais e aplicativos, bem como em ferramentas tecnológicas como CD-Roms e outros, que tenham como objetivo promover e/ou facilitar o ensino e a aprendizagem” (Sabota; Pereira, 2017, p. 50).

⁵O Recital da EMPEP é uma expressiva iniciativa da Escola Municipal Professora Eleonora Pierucetti, que engloba apresentações artísticas e culturais, incluindo poesias, música e outras manifestações. Em 2020, o tema destacado foi "Caminho dos Trens e Suas Vitórias".

⁶A Semana da Consciência Negra representa uma iniciativa promovida pela Escola Estadual Professor Moraes, sendo realizada de maneira virtual durante o mês de novembro, no ano de 2020.

⁷Segundo Sabota e Pereira os Ambientes Virtuais de Aprendizagem são todo e qualquer meio disponível para o ensino -aprendizagem, como um espaço em que os materiais didáticos digitais podem ser disponibilizados para os alunos. Em outras palavras, um AVA é um ambiente *online* que permite a interação entre alunos e professores, bem como o acesso a conteúdos educacionais (Sabota; Pereira, 2017).

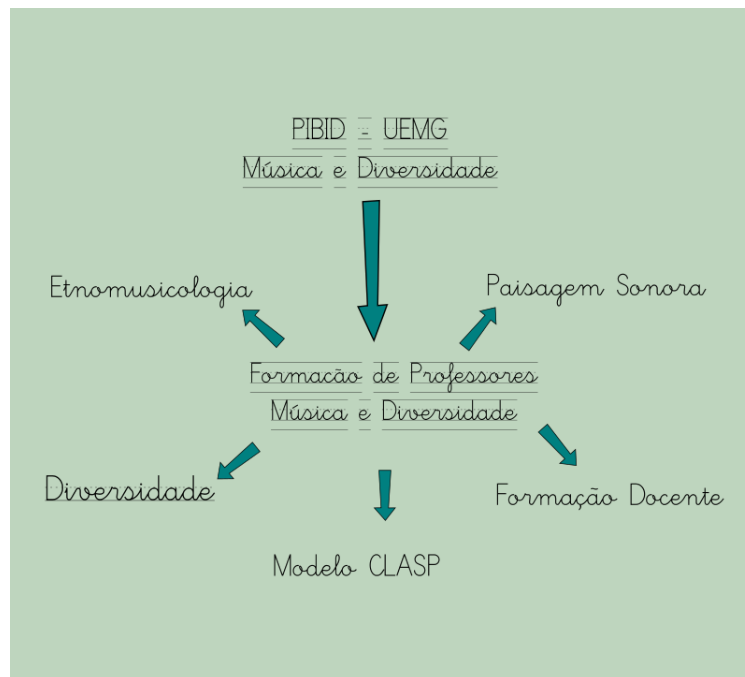


Figura 8: Diagrama representando os conceitos norteadores do PIBID Artes e Música da UEMG

Neste sentido, segundo Rafael Mena, o PIBID pode favorecer a construção de alternativas “a partir do diálogo e da escuta do cotidiano musical do ambiente escolar” podendo beneficiar “uma forma criativa e aberta, às demandas impostas pelo ensino remoto, principalmente na utilização de plataformas virtuais e ferramentas tecnológicas” (Mena *et al.*, 2021).

Com a mudança de paradigma de um contexto analógico, em que o professor utilizava de livros, cadernos e outros materiais para auxílio didático, para o contexto digital, em que exige equipamentos como celulares, *tablets*, computadores e telas. Através da internet as redes sociais, novas mídias, transmissões via *streaming*, salas de reuniões, bate papo e espaços virtuais interativos se tornaram comuns e as novas tecnologias estão cada vez mais presentes na vida das pessoas e, neste sentido, a escola precisou se atualizar. Com isto, como constatam Sabota e Pereira (2017), cada vez mais as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão presentes e o educador deve se apropriar destas novas tecnologias, para tanto é importante que se faça uma análise criteriosa para que se tenha um uso mais apropriado destes materiais. É necessário que o professor, à partir de seu planejamento, escolha a melhor ferramenta para contribuir com o processo pedagógico, com isto é importante levar em consideração a concepção do material, a forma do ensino, se é presencial, semipresencial, à distância

ou híbrido, de forma que a atuação do docente “não seja dificultada por falta de preparo para selecionar, analisar, avaliar e adaptar materiais para diversos aspectos, como uso em sala de aula, seja na modalidade presencial ou em ambientes virtuais de aprendizagem” (Sabota; Pereira, 2017, p. 45).

Sob a perspectiva de Cibele Lauria Silva, foi necessária uma adaptação e que tais mudanças fossem acompanhadas por uma reinterpretação,

com novos olhares e escutas aos ambientes virtuais propostos pelos alunos em suas janelas na tela do computador. Inserir esse contexto é essencial para acolher o momento e as dificuldades impostas, em meio às tensões e inseguranças quanto ao aspecto da saúde e bem-estar dos alunos e seus familiares (Lauria Silva, 2021b).

Considerando o exposto, o planejamento desta edição foi estruturado em etapas delineadas da seguinte forma: Preparação do Projeto, da equipe e seleção de bolsistas; Formação da Equipe e Planejamento; Observação Diagnóstica – Planejamento e proposição de intervenções; Desenvolvimento de atividades formativas e didático-pedagógicas nas escolas; Acompanhamento do Projeto; Socialização dos resultados; Reflexões e formações. A seguir será apresentado como foi articulada cada etapa da metodologia que foi utilizada no PIBID.

3.4.1 - 1ª Etapa: Preparação do Projeto, da equipe e seleção de bolsistas

O início desta fase preparatória foi atribuído à coordenação institucional, conforme delineado no planejamento estratégico do PIBID. Esta etapa concerne às ações preliminares necessárias para o lançamento do subprojeto, e envolveu uma cuidadosa orquestração entre a Universidade e a CAPES.

Em seguida, foi efetuado o agendamento de um encontro inaugural com os supervisores, de forma virtual, utilizando a plataforma *teams*. Em consenso, definiu-se que os encontros de formação seriam regularmente realizados às quintas-feiras, tendo início a partir do dia 16 de outubro de 2020. Foram organizados encontros por meio da

plataforma *teams*, de reuniões formativas, alternando com a coordenação e a equipe das duas escolas, reuniões interinstitucionais e atividades autônomas.

3.4.2 - 2ª Etapa: Formação da Equipe

Iniciada no mês de outubro de 2020, a segunda etapa estendeu-se até março do ano seguinte. Seu principal propósito foi promover o intercâmbio de estudos como ponto de partida para o primeiro contato. Esses estudos constituíram a base para a compreensão do projeto, a formulação do plano de ação e a elaboração das atividades didáticas, voltadas para o formato remoto. Segundo Cibele Lauria,

o desafio posto se constitui a exploração de novas modalidades e possibilidades do contato com a prática musical de forma não presencial. Isso traz a necessidade do conhecimento tecnológico, como a pesquisa de programas possíveis e intervenções no modo emergencial remoto (Lauria Silva, 2021b).

As primeiras ações pedagógicas foram delineadas a partir das reuniões preliminares, adotando o formato remoto por meio da plataforma *teams*, uma plataforma de comunicação e colaboração que possui uma série de facilitadores para trabalho em equipe, é integrado com salas de bate-papo, videoconferência, locais para compartilhamento e armazenamento de arquivos, etc. Uma equipe central e equipes por escola foram criadas no *teams*, visando facilitar a comunicação entre os membros e centralizar as ações do PIBID, como as reuniões gerais e por equipe: A proposta pedagógica foi apresentada e debatida entre os bolsistas, a coordenação de área e os professores supervisores. Logo em seguida, foram realizadas reuniões de planejamento, com a divisão da equipe de bolsistas em dois grupos e foram apresentadas propostas de aplicação do subprojeto, levando em consideração as características de cada escola campo.

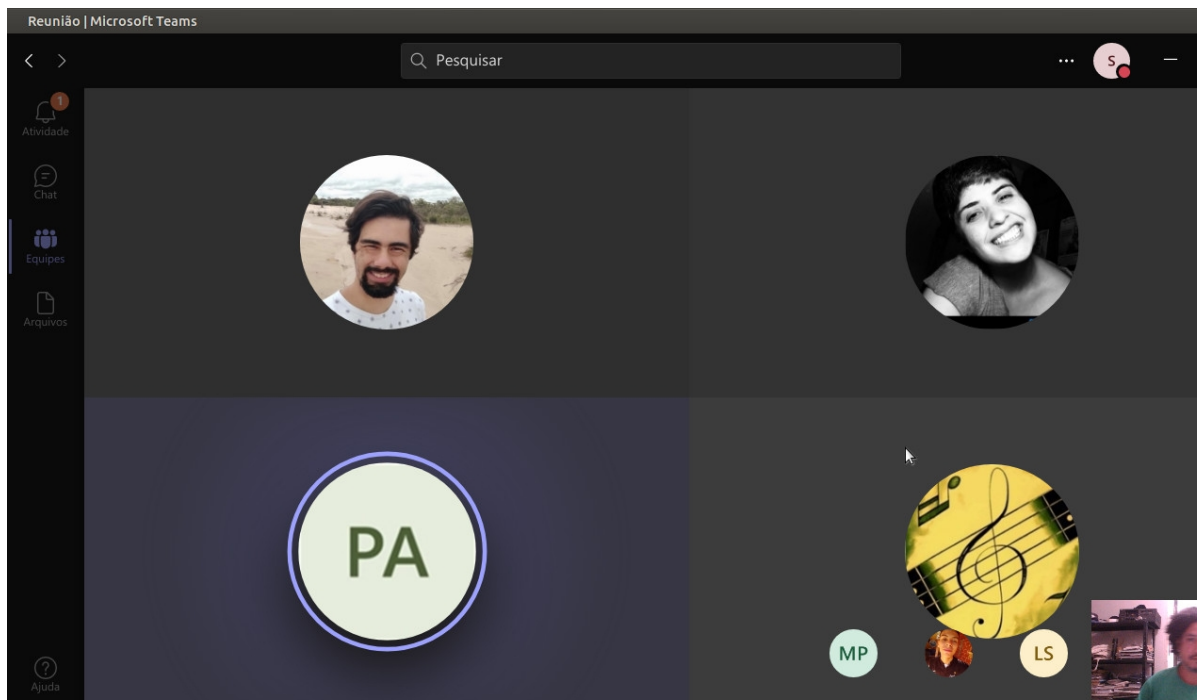


Figura 9: Reunião *online* com Bolsistas

3.4.3 - Planejamento na escola campo

O planejamento foi composto de uma etapa de socialização das informações sobre a escola, sobre o contexto do ERE e das ferramentas digitais a serem utilizadas, observação e análise de aulas, estudos e análises dos referenciais teóricos e a criação de planos de aula, criação de intervenções nas salas de aula, seguido de uma dinâmica de compartilhamentos, análises críticas, propostas e sugestões de melhoria.

Para compreender o contexto das escolas parceiras, foram realizadas reuniões preliminares, visando a socialização de dados e informações sobre as escolas. Foram feitas visitas virtuais utilizando a plataforma Google Maps, que contribuiu para verificar os espaços físicos, juntamente com descrições destes espaços pelos professores supervisores, reforçados com vídeos e fotos, bem como foram apresentadas as estratégias utilizadas pelas escolas no contexto de fechamento e do ERE.

Com a suspensão das aulas presenciais, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) criou Regime de Atividades Não Presenciais (REANP), composta

pelo aplicativo Conexão Escola 2.0, o programa de TV: “Se liga na Educação”⁸ e foi produzido um material didático, disponibilizado para as escolas estaduais, rede que a escola campo pertence, chamados PET’s (Plano de Estudos Tutorados). Os PET’s se tratavam de apostilas em formato digital, que foram os principais materiais desenvolvidos pela SEE/MG, ofertado aos alunos da rede pública como alternativa para a complementação no processo de ensino e aprendizagem no período de retomada das aulas (Minas Gerais, 2020).

Para os alunos que tinham dificuldade de acesso à internet, foram disponibilizados versões impressas dos PET’s, que poderiam ser retirados nas escolas. A avaliação que faço deste material é que continha muitos erros, denotando um descaso e pouca preocupação com a qualidade, utilizando como base fontes pouco usuais e confiáveis, como sites de estudos e outros. Esses materiais não foram aproveitadas no PIBID, por não estarem de acordo com a proposta e com os referenciais utilizados, como foi observado por André Sousa e Arnaldo Alvarenga, sobre o material de artes, o que demonstra o seguinte:

ficou aparente neste processo, que as perspectivas curriculares que hierarquizam e priorizam algumas disciplinas consideradas “mais” científicas pela tradição acadêmica, reivindicando a Arte como campo de conhecimento com epistemologias e metodologias próprias (Sousa; Alvarenga, 2021, p. 306).

O conteúdo de música era abordado de forma modesta nos materiais didáticos de Artes no Ensino Médio, “as Artes Visuais foram a que mais teve conteúdos contemplados nos PET’s ocupando 54% das atividades disponibilizadas, seguida pela Música com 15% e Artes Audiovisuais e Teatro com 11% cada” (*Ibidem*, p. 319).

Além dos PET’s, o sistema utilizado pelas escolas estaduais, a exemplo da escola campo foi o Google Sala de Aula (GSA), uma plataforma bem completa, de fácil utilização por parte dos professores e dos alunos, interativa, o acesso se dava através do e-mail institucional e era integrado ao Gmail. O sistema foi apresentado aos bolsistas, que tiveram a oportunidade de conhecer outro *software* educativo, com caráter similar ao *teams*, utilizado na UEMG. Possibilita o compartilhamento de diversas mídias, como

⁸<https://seliga.educacao.mg.gov.br/>

áudio, vídeo, e texto, a criação de atividades pedagógicas, possuindo uma interface bastante intuitiva, permitindo o acompanhamento do progresso das atividades em tempo real. Outra característica é que o sistema possui conectividade com uma variedade de outros *softwares* e complementos, já integrados à plataforma e que podem ser incorporados às atividades pedagógicas.

Em paralelo a etapa de formação sobre as ferramentas digitais e adaptação a essas novas formas de comunicação, a diferentes *softwares* e aplicativos, foram apresentadas as propostas de intervenções e criação de planos de aula, de acordo com os referenciais teóricos, visando ao compartilhamento de uma gama de textos introdutórios relacionados a políticas públicas.

Os objetivos fundamentais do programa foram claramente delineados, concentrando-se nos quatro eixos principais: "Etnomusicologia", "diversidade", "educação musical" e "formação docente". Esses temas foram explorados e relacionados com as narrativas individuais, conhecidas como "narrativas de si". Posteriormente, as propostas do projeto PIBID - Educação Musical e Diversidade foram alinhadas com as diretrizes específicas das escolas campo, estabelecendo assim uma base sólida para a colaboração, fortalecendo a integração das ações do programa com as necessidades específicas de cada instituição educacional.

Uma avaliação diagnóstica foi criada e posteriormente aplicada aos estudantes da escola campo, alunos do ensino médio, para fim de conhecer o perfil cultural, as aptidões musicais e etc. De acordo com as informações coletadas, foram direcionadas as ações. O contato físico era substituído pela mediação por meios eletrônicos, uma realidade que promoveu um intenso debate sobre o impacto da pandemia na comunidade educacional e nas relações interpessoais. As implicações do distanciamento social também foram percebidas, neste sentido foi preciso um olhar mais atento para o bem-estar dos bolsistas e dos estudantes das escolas campo, diante do isolamento social e desta nova realidade, tivemos mudanças significativas na forma em que era concebido o ensino-aprendizagem.

Uma dinâmica foi construída a partir dos estudos de textos sobre pesquisas autobiográficas, das narrativas de si e assim os membros da equipe, revisitaram suas trajetórias em um processo de escrita, compartilhamento das narrativas e análise das suas próprias trajetórias.

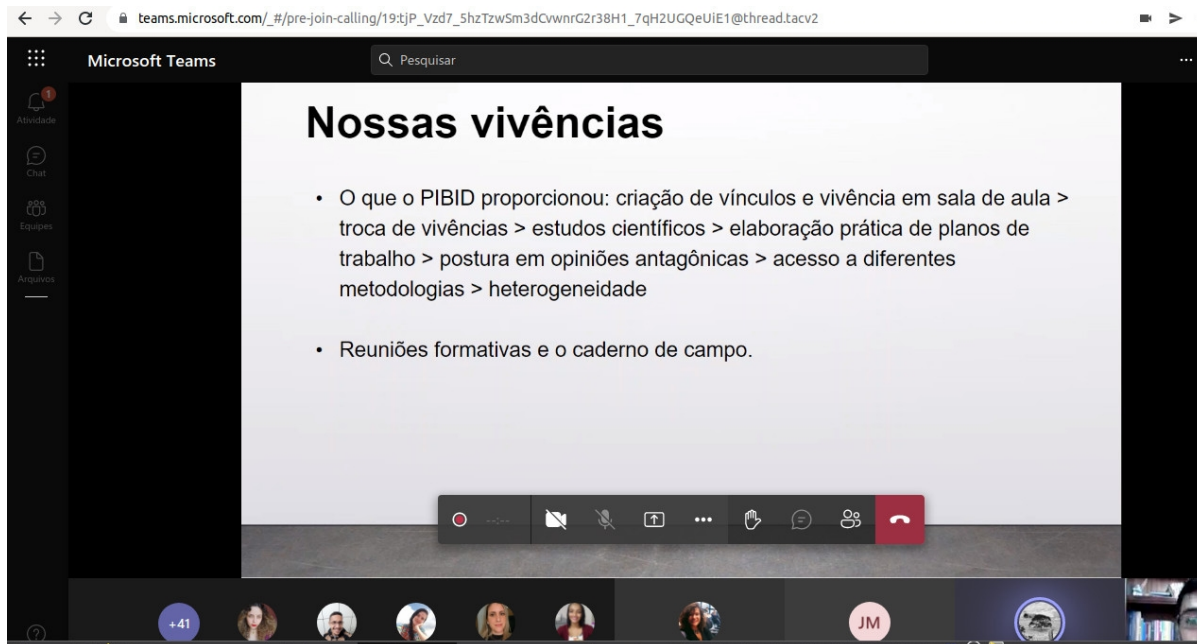


Figura 10: Reunião *online* - Vivências

A partir destes estudos das narrativas de si, foi desenvolvida uma metodologia que envolveu todos os participantes, coordenação, supervisão e bolsistas. Essa abordagem consistiu em revisitar suas próprias trajetórias musicais, incorporando aspectos autobiográficos, relacionando a trajetória de estudantes, artistas, músicos, professores e pesquisadores. A dinâmica envolveu o compartilhamento das narrativas de si para o grupo, considerada uma importante possibilidade de revisitar o passado, ressignificando a trajetória individual, realizando conexões dos acontecimentos com os saberes e com o fazer pedagógico, neste sentido, as narrativas de si se revelaram um importante instrumento para o conhecimento mútuo e a interação entre os membros. Como foi mencionado por Juliana Palhares (2018):

no instante em que conto a experiência da minha existência sinto-me tomada de um estranho distanciamento de mim mesma, como se fosse capaz de olhar no espelho de meus próprios olhos. Dizer de mim, me faz matéria estrangeira: corpo-narrativo que traz em si o eu e o outro (Palhares, 2018, 123).

Após realizada a etapa de planejamento, a próxima a ser descrita diz respeito a execução, que iniciou com a etapa de observação diagnóstica das aulas na escola

campo, bem como a formatação de planos de aula e das propostas de intervenção na escola campo.

3.4.4 - 3ª Etapa: Observação Diagnóstica – Planejamento e proposição de intervenções

No intervalo compreendido entre os meses de março de 2021 e março de 2022, implementou-se a terceira etapa, marcada pela observação diagnóstica, planejamento, formulação e intervenções nas escolas. As reuniões de planejamento focalizaram as estratégias de organização do grupo para a implementação das intervenções, examinando os *softwares* empregados nas escolas e explorando outras alternativas para o trabalho *online*. De acordo com a percepção de um Bolsista (Bolsista 1), que descreveu suas impressões no Relatório Final:

o primeiro passo foi aprender a elaborar materiais didáticos, além do Power Point já comumente usado utilizamos o aplicativo Canva, que é uma plataforma de design gráfico. O segundo passo era conseguir desenvolver atividades que os alunos conseguiram executar em casa com poucos recursos. Terceiro passo era dominar as plataformas que estão sendo usadas para as aulas, evitando imprevistos durante a apresentação. Mas para além disso, era necessário desenvolver habilidades para lidarmos com imprevistos e com a falta de participação dos alunos nas aulas (CAPES, 2022).⁹

Algumas reuniões junto às escolas parceiras foram realizadas, objetivando a observação diagnóstica das aulas virtuais, a compreensão das atividades pedagógicas e verificação de como foi a adaptação para o formato *online*. A direção e corpo docente das escolas foram convidados a participar de alguns encontros sobre a implementação do programa. As propostas foram apresentadas e minuciosamente afinadas, considerando os princípios do PPP e os calendários oficiais das instituições de ensino.

A observação diagnóstica nas escolas campo foi meticulosamente realizada pelos bolsistas do subprojeto, que entravam em aulas de disciplinas distintas da arte, conforme

⁹CAPES, 2022. Relatório Final Pibid Música Uemg Edital 2020

delineadas no planejamento inicial, bem como a participação em atividades pedagógicas, como reuniões e conselhos de classe.

Foi observado a postura dos professores e professoras da escola campo, as estratégias, os *softwares*, aplicativos e principalmente como se deu a adaptação ao formato remoto. Esta observação das aulas contribuiu para que os bolsistas do PIBID, verificarem como os outros professores lecionavam. A maioria dos bolsistas não tinham se deparado com a realidade na sala de aula, como professores, principalmente no formato virtual, neste sentido, se sentiram mais seguros para a criação dos planos de aula. Os professores da escola campo que colaboraram com o subprojeto se colocaram disponíveis, participativos e solidários com os bolsistas e com o PIBID.

A observação se mostrou uma etapa importante para a realização do planejamento das intervenções, por ser uma etapa que aproximou os bolsistas da prática docente e contribuiu para a formulação do planejamento e na proposição das intervenções.

3.4.5 - 4ª Etapa: Desenvolvimento de atividades formativas e didático-pedagógicas

A quarta etapa foi delimitada entre abril de 2021 e março de 2022, centrada no desenvolvimento de atividades formativas, didático-pedagógicas e se caracterizou por uma série de ações e intervenções nos ambientes escolares. Nesse estágio, o desenho abrangente do subprojeto estava claro para os envolvidos, de acordo com o relato da bolsista 2:

A preparação das atividades que seriam usadas nas intervenções nas escolas aconteceram em horários diferentes aos da reunião formativa. Para a elaboração das aulas e atuação nas plataformas usadas pelas escolas houve a necessidade de preparo e pesquisa do que seria necessário e qual a melhor forma de levarmos uma vivência musical para os alunos em formato remoto. Com isso, era necessário reuniões para que pudéssemos discutir e construir nossas aulas (CAPES, 2022).¹⁰

¹⁰CAPES, 2022. Relatório Final Pibid Música Uemg Edital 2020

As atividades de planejamento, observações, intervenções, reuniões didático-pedagógicas e a socialização dos resultados ocorreram de forma contínua até a conclusão do projeto. O desenvolvimento das atividades formativas e didático-pedagógicas nas escolas campo tiveram um formato flexível, de forma que o planejamento respeitasse a dinâmica, que incluiu um novo formato, não presencial, diferente do convencional, que acontecia de forma presencial.

Além das intervenções nas salas de aula, tivemos a participação em atividades artísticas, incluindo a participação no Recital da EMPEP, envolvendo a criação e execução de apresentações por meio de dois vídeos com o tema "Artistas Mineiros": a música "Ponta de Areia" (2020, PIBID)¹¹ do compositor Milton Nascimento e o poema "A Rosa" de M^a Carolina de Jesus (2020, PIBID)¹².

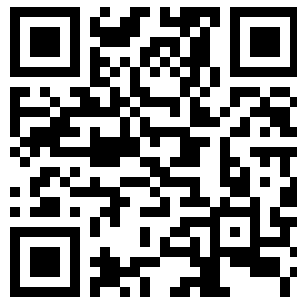


Figura 11: Vídeo A Rosa

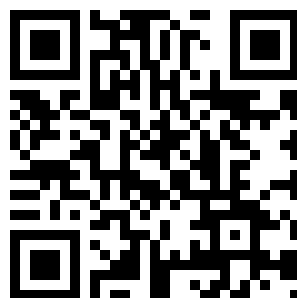


Figura 12: Vídeo Ponta de areia

¹¹Disponível em: <https://youtu.be/cz1-C-gYqYw?si=OkVTxd710mXZq9rZ>

¹²Disponível em: <https://youtu.be/2FqDnH2-EHw?si=KcNMC77PyE30d5ct>

Neste sentido foi necessário a criação de materiais e atividades experimentais em educação musical, voltadas para o formato remoto e o desenvolvimento de recursos midiáticos e multimídia, através de materiais produzidos pelos bolsistas.

Os objetivos delineados para essa fase buscavam elevar a qualidade da formação inicial dos futuros professores nas licenciaturas, promovendo uma interação efetiva entre o ensino superior e a educação básica. Além disso, visavam fomentar a integração entre as teorias propostas em educação musical e as práticas viáveis no contexto das escolas campo, permitindo que os licenciandos experimentassem a vivência do papel de um professor, por meio da interação com profissionais experientes, da compreensão do cotidiano escolar e suas ramificações na organização do conhecimento pedagógico. A socialização dos resultados nas escolas parceiras era uma etapa constante, assim como a participação em eventos científicos na área.

A partir das leituras, estudos e fichamento de textos e artigos apresentados no Capítulo 2, foi estruturado um sólido arcabouço pedagógico, que serviu como base cultural, pedagógica e filosófica para o subprojeto. Este arcabouço foi essencial para o desenvolvimento de sequências didáticas e planos de aula, estabelecendo conexões entre as experiências vivenciadas no PIBID, os objetivos do programa e os referenciais teóricos, permitindo que as práticas pedagógicas fossem alinhadas com os fundamentos teóricos, garantindo uma abordagem educativa mais coerente e integrada ao ambiente escolar.

Para a elaboração dos planos de aula¹³ e sequências didáticas, utilizou-se um modelo de plano de aula já empregado no PIBID, adaptando as propostas pedagógicas para o formato virtual, seja para aulas remotas ou para a criação de aulas com essas características (Anexos).

Durante esta etapa, para a elaboração de materiais didáticos foram considerados apontamentos relevantes, como o contexto das artes na BNCC, com foco no ensino de música e o novo ensino médio. Identificou-se a necessidade de criar estratégias para despertar o interesse dos alunos para a aula de música, especialmente aqueles sem experiência musical prévia.

Os planos de aula foram concebidos de modo que cada bolsista criar ou adaptar planos de aula, artigos, jogos, sequências didáticas ou ideias de intervenção para o modelo de aula remota.

¹³<https://drive.google.com/drive/u/5/folders/1DWWz2Y4vEcqOazdcBfK0t9VyvndgTf7N>



Figura 13: Planos de Aula

Foram utilizados diversos recursos pedagógicos relacionados à Educação Musical, proporcionando uma ampla variedade de opções para as atividades nas escolas, como aulas expositivas, disponibilização de materiais *online*, criação de músicas no contexto de materiais do cotidiano e outras atividades de apreciação musical. Outra abordagem relevante, diz respeito à criação de perfis do subprojeto nas redes sociais, como *youtube* e *instagram*, dentre outras estratégias.

3.4.6 - Desenvolvimento das atividades

Para a etapa do desenvolvimento das atividades na escola campo, foram selecionados conteúdos musicais, que foram cuidadosamente escolhidos para a formulação dos planos de aula conforme o escopo temático do projeto, bem como com os conteúdos sugeridos para o Ensino Médio. É importante destacar que no planejamento, os objetos de conhecimento, presentes na BNCC e relativo à unidade temática Artes Integradas, dialogam com o tema Educação Musical e diversidade:

Patrimônio cultural (EF15AR25B) Valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas; [...] Arte e tecnologia (EF15AR26) Explorar

diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, *softwares*, etc.) nos processos de criação artística (Brasil, 2017).

As seleções musicais incorporaram conteúdos que celebram a diversidade e a riqueza da cultura musical mineira, brasileira e latina. Essas escolhas basearam-se em materiais identificados, resultantes do levantamento realizado com bolsistas e estudantes das escolas campo.

A promoção de pelo menos uma oficina ou minicurso nas reuniões formativas e nas escolas campo foi planejada, com ênfase na exploração da diversidade cultural e musical no cenário brasileiro, destacando as possibilidades de enriquecimento da educação musical escolar. Estudos foram realizados sobre propriedade intelectual, direitos autorais, plágio, licenciamento e registro de materiais digitais, sobre a necessidade de autorização de uso de imagem, de som e sobre a citação das fontes, normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), voltado para a escrita dos textos, artigos, ensaios, comunicações e resumos produzidos para a participação em atividades acadêmicas, como seminários realizados pelo PIBID, pela UEMG, submissões como para a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), e etc.

A proposta inicial foi de uma série de 12 a 15 intervenções, com a duração entre 20 a 25 minutos, realizadas nas aulas de quintas-feiras, no horário de 15:50 às 16:40, durante as aulas de português. A estratégia envolveu a participação nas aulas *online*, realizadas pela plataforma GSA, em que os bolsistas acompanhavam a transmissão dessas aulas conforme a programação estabelecida, e foi reservado um tempo específico para as intervenções dos bolsistas de cerca de 20 minutos. Durante a formação, a coordenação de área pediu que cada bolsista escolhesse um artigo do livro "Aprender e Ensinar Música," organizado por Jusamara Souza (2008). Os debates resultantes enfatizaram a importância da autonomia e da reflexão contínua na prática docente, ressaltando a necessidade de manter essa prática sempre atualizada e sensível às demandas educacionais.

Exemplos de temas das aulas e sequências didáticas incluíram a exploração das narrativas dos bolsistas do PIBID, atividades de escuta e percepção dos sons do ambiente, como base na perspectiva da Paisagem Sonora de Schafer (2011), atividades que envolveram a composição "Sons da Casa" e a construção de instrumentos com materiais alternativos. A professora Helena Lopes da Silva argumenta que,

cabe a nós, professores e pesquisadores, propor atividades de escuta, planejá-las a partir de estratégias desafiadoras e realizar pesquisas que tragam novos dados para pensarmos a educação musical para o Ensino Médio, e assim, justificarmos a importância da aula de música para esse segmento (Lopes da Silva, 2014, p. 19).

Outra proposta envolveu a criação de aulas com a temática das culturas indígenas, baseando-se em referências de antropologia e etnomusicologia. O livro “Cantos da Floresta - Iniciação ao Universo Musical Indígena” de Magda Pucci e Berenice de Almeida (2017) foi incorporado ao planejamento, orientando a exploração de músicas, áudios, partituras e propostas didáticas. Cada bolsista escolheu um aspecto indígena para estudar e apresentar, como canções, grafismo, arte, cosmologia ou texto, realizou uma pesquisa aprofundada e apresentou o plano de aula nas reuniões e posteriormente na sala de aula.

Coletivamente trabalhamos a canção “Po Hamek”¹⁴ (pronuncia-se Pauamé), que serviu de inspiração para a criação dos planos de aula individuais. Pucci e Almeida (2017) destacam que,

Po Hamék é uma cantiga de saudação dos Krenak entoada por jovens e crianças durante o ritual do Taru Andek. É acompanhada de batidas de pés e mãos e vem sendo passada de geração a geração desde o começo do século XX, quando os Krenak começaram a se reunir novamente na margem esquerda do rio Doce, em Resplendor, Minas Gerais (Pucci; Almeida, 2017, p. 229).

Os grupos de bolsistas divididos por escola focaram os estudos, inicialmente de algumas etnias, a exemplo dos Guaranis com a música Xe”Ko Xondaro, Kaingang com o canto de guerra: Vânh Gêhn Tu Vãje tóe e com os Kambeba, com a música “Zana Makatipa Kurupira, que se refere ao ser mitológico Curupira (*Ibidem*, p. 174 a 189).

¹⁴ <https://www.cantosdafloresta.com.br/audios/po-hamek/>

Os conteúdos abordados da área musical foram explorados a partir de uma dinâmica envolvendo os estudos sobre povos indígenas, com enfoque aos parâmetros sonoros, o canto coral, a influência nas músicas populares, criação coletiva, danças, etc. Os bolsistas e supervisores criaram uma série de planos de aula, utilizando didáticas e assuntos diversos, incluindo várias etnias, a exemplo da música Dahipópo, da etnia Xavante, que chamou minha atenção, por possuir alternância entre vozes masculinas e femininas e por possuírem estruturas e dinâmicas diferentes das músicas que eu conhecia, o que contribui para trabalhar os parâmetros do som, em especial o timbre. Foi criado um plano de aula que apresenta um ritual de iniciação Xavante, a partir do documentário: Wapté Mnhõnõ – A iniciação do jovem Xavante¹⁵ realizado nas oficinas de capacitação do projeto Vídeo nas Aldeias.

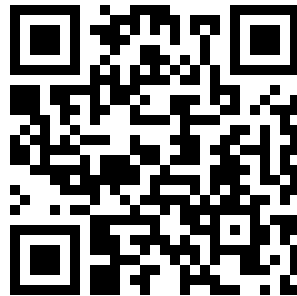


Figura 14 - Vídeo: Wapté Mnhõnõ

Aula 1 - Apresentação - Narrativas das trajetórias individuais dos bolsistas

Os bolsistas e eu, na qualidade de professor supervisor, participamos da aula *online*, com uma apresentação pessoal. Foi compartilhado com os estudantes um breve relato sobre as trajetórias individuais, narrativas sobre as nossas experiências como estudantes, os primeiros contatos com a música e com a educação musical até a chegada à universidade, nos cursos de Licenciatura em Educação Artística e Música, bem como as motivações que nos levaram a escolher a profissão de professor de música. Foi feita uma apresentação do Subprojeto PIBID “Música e Diversidade” da UEMG, com informes sobre a proposta, a apresentação do cronograma e do plano de ações.

Aula 2 - Ponta de Areia

Para esta aula apresentou-se a música Ponta de Areia (PIBID, 2020) de Milton Nascimento, gravada em vídeo com a participação de todos do projeto, cantando ou tocando algum instrumento musical, e que foi exibido no Recital na EMPEP, que

¹⁵<https://youtu.be/xb5faV1WsP0?si=qgoNzO1PFbTc9Jpf>

aconteceu de forma virtual. Foram tratados aspectos relacionados à construção coletiva, gravação, captação e edição de som e vídeo, seguindo de apreciação musical e paisagem sonora.

Aula 3 - Parâmetros do som

A aula sobre os parâmetros do som foi lecionada por mim, abordando altura, duração, timbre e intensidade. Nesta atividade foi apresentada uma sequência didática sobre os parâmetros, constando de uma apresentação sobre o tema com exemplos sonoros diversos. Em seguida foi apresentado alguns jogos digitais como o Gcompris, envolvendo os alunos para experimentar os conhecimentos adquiridos sobre o tema dos parâmetros do som.

Os jogos são materiais que trabalham em um ambiente lúdico, direcionam o aluno a um mundo que ele se sente desprendido da rigidez imposta pela sala de aula e pela educação tradicional, de forma que o processo de ensino aprendizagem não seja massante. O material escolhido foi a Suíte de Jogos Gcompris, *software* livre de educação, presente nas distribuições do sistema operacional (SO) Linux Educacional e no SO da Secretaria de Estado da Educação (SEE) de Minas Gerais, baseado no mesmo sistema.

A utilização de jogos, de forma mais leve e desprendido da rigidez da educação formal, aprende brincando, jogando e se divertindo, neste sentido o Gcompris, uma suíte de aplicativos em forma de jogos educacionais, que contem um grande número de atividades. O GCompris possui jogos e aplicativos voltados para áreas diversas e pode ser utilizado no auxílio ao ensino das artes e outras linguagens. Conforme trazem Sabota e Pereira (2017), os critérios técnicos passam pela características operacionais do jogo, sua viabilidade de uso de forma que propiciem uma experiência bem sucedida pelo usuário. Desta forma o Gcompris possui uma plataforma bem simples, com gráficos convidativos e de fácil entendimento, conforme as Figuras 15 e 16:



Figura 15: Suite de jogos Gcompris - Fonte: Arquivo Pessoal – 2022

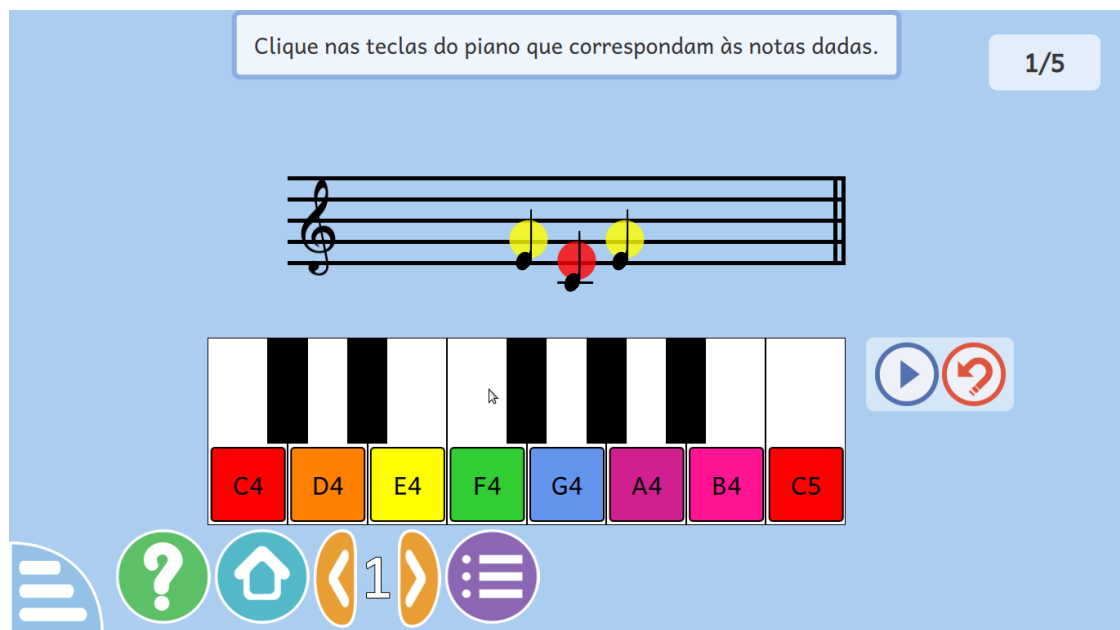


Figura 16: Suite de jogos Gcompris - Fonte: Arquivo Pessoal – 2022

Aula 4 - Narrativas de si

Com o intuito de aprofundar a compreensão sobre o conhecimento e a trajetória artística dos estudantes, foi proposta uma reflexão mais abrangente sobre as experiências pessoais ao longo das diferentes etapas da vida, principalmente sobre a trajetória educacional. A análise começou na infância, no ensino infantil, passando pelo fundamental até o médio, levando em consideração a formação fora dos espaços escolares e abrangendo outras experiências na música e educação musical. Os estudantes foram instigados a escrever sobre suas vivências, relatando sobre como foi o acesso as linguagens artísticas oferecidas nas escolas, ou não, com especial ênfase na presença ou ausência de aulas de música em seus itinerários curriculares.

Além disso, buscou-se uma visão mais abrangente sobre a formação artística dos estudantes, investigando outras experiências significativas, que transcenderam os limites do ambiente escolar formal, convidando-os a refletir sobre esta trajetória. Questões pertinentes abordaram se os estudantes participaram de projetos sociais relacionados à arte, se suas experiências artísticas foram adquiridas de maneira informal, através do convívio familiar, se tiveram aulas particulares, ou ainda se exploraram o universo artístico em contextos religiosos, como em igrejas, terreiros de umbanda ou candomblé, congados, etc.

Essa abordagem permitiu-nos compreender a riqueza e a diversidade das experiências artísticas dos estudantes, enriquecendo o entendimento sobre a formação artística e musical para além dos limites da sala de aula convencional. As respostas obtidas forneceram entendimentos valiosos sobre o papel da arte na vida dos participantes, bem como a influência de diferentes contextos na construção de sua identidade artística e cultural.

Foi verificado que a escola tinha estudantes possuíam identidades artísticas diversas, alguns já tocavam ou cantavam, outros participavam de grupos musicais, de dança, blocos de carnaval e destacaram uma série de influências, que abrangiam o samba, o congado e o funk, por exemplo.

Aula 5 – Análise das narrativas de si

A dinâmica utilizada na quinta etapa do percurso, foi a de escrita, leitura e compartilhamento das narrativas dos estudantes, seguida de comentários promovendo uma imersão aprofundada nas experiências individuais e coletivas dos bolsistas. Considero importante todas as abordagens relacionadas as narrativas de si, as reflexões,

a escrita das memórias, a narração vão se completando. A dinâmica adotada visava identificar pontos de convergência e singularidades nas trajetórias artísticas dos estudantes, bolsistas e professores, oferecendo-nos uma perspectiva enriquecedora sobre suas vivências.

A análise das narrativas revelou que diversos estudantes compartilhavam um interesse genuíno nas aulas de música e nas atividades propostas. As interações foram conduzidas semanalmente, com os bolsistas organizados em trios. Cada trio assumiu a responsabilidade por uma intervenção específica, proporcionando uma abordagem mais próxima e interativa, junto às turmas participantes que eram de média de 30 alunos.

Ao longo dessa fase, exploramos não apenas o conteúdo técnico e teórico da música, mas também incentivamos os estudantes a expressarem suas próprias narrativas, incorporando elementos pessoais em suas práticas artísticas. Este enfoque mais personalizado não apenas fortaleceu os laços entre bolsistas e alunos, mas também permitiu uma compreensão mais profunda das particularidades individuais que moldam a relação dos estudantes com a música.

Essa fase do programa reforçou a importância não apenas do conhecimento técnico, mas também da conexão emocional e cultural na formação artística. A análise das narrativas de si, proporcionou momentos em que os estudantes puderam expressassem suas identidades artísticas, seus gostos, expectativas e frustrações, contribuindo para a construção de um entendimento da música e da arte, mais diversa.

Aula 6 a 11 –Aplicação dos Planos de aula e sequências didáticas

Entrando na sexta até a décima primeira aula, vivenciou-se uma fase crucial do programa, marcada pela aplicação e execução dos planos de aula e sequências didáticas, previamente elaboradas nas fases anteriores. Este estágio representou um momento significativo, permitindo que os bolsistas colocassem em prática as estratégias cuidadosamente planejadas e organizadas nos planos de aula.

Os bolsistas conduziram atividades que buscavam não apenas transmitir conhecimentos musicais, mas também estimular o interesse na área musical, a participação ativa e a expressão individual dos estudantes, utilizando os planos de aula como guia. Cada plano foi meticulosamente desenhado para atender às necessidades específicas das turmas, considerando as diferentes experiências e habilidades dos participantes.

A implementação desses planos de aula proporcionou uma oportunidade única para avaliar a eficácia das estratégias pedagógicas propostas. A observação direta das

interações em sala de aula permitiu ajustes em tempo real, adaptando abordagens conforme as necessidades e reações dos estudantes. Esse processo dinâmico não apenas enriqueceu as experiências pedagógicas, mas também contribuiu para o desenvolvimento de habilidades dos bolsistas.

A continuidade das intervenções, permitiu uma imersão mais profunda nos conceitos musicais abordados. A consistência nas intervenções também favoreceu o estabelecimento de laços mais sólidos entre bolsistas e estudantes, criando um ambiente propício ao diálogo. A escrita de relatos de experiências, a narração dos mesmo em grupo, em reuniões e a incorporação como metodologia nos planos de aula e sequências didáticas, também incentivaram a autenticidade e a expressão artística dos estudantes. Essas aulas proporcionaram um espaço para que cada aluno explorasse sua relação única com a música, alinhando-se ao objetivo mais amplo do programa de promover a diversidade na educação musical.

O período de aplicação dos planos de aula e sequências didáticas foi fundamental não apenas para o desenvolvimento técnico-musical, mas também para a construção de um ambiente inclusivo, em que a expressão artística individual e coletiva foi valorizada. Essa fase marcou um passo significativo na jornada educativa, consolidando os alicerces para a continuidade e aprofundamento do programa.

Algumas intervenções foram realizadas para o subprojeto, por meio de gravações realizadas em separado, pois cada um estava trabalhando de sua casa, em virtude da pandemia, a exemplo da canção Bambu Tirabu, composição de domínio público reunida pela educadora e musicóloga brasileira, Lydia Hortélio, presente no CD Abre a Roda Tin dô Lê Lê (Hortélio, 2003). A autora, teve uma significativa contribuição em pesquisas sobre brincadeiras, e acreditava que era possível aproximar as crianças através da música. Esse vídeo com a canção Bambu Tirabu foi gravado, de forma caseira, com os bolsistas da escola campo, cantando e fazendo a brincadeira de “passar o bambu”, de um lado para o outro da tela, chamando pelo nome do próximo participante. A atividade consistiu na exibição do vídeo para os estudantes, alunos do ensino médio, a contextualização da atividade e foi proposto que eles fizessem a mesma ação, cantando a música e chamando outro colega que estava ao seu lado, na tela do computador.

Outro exemplo foi a apresentação da música “Costura da vida” (PIBID, 2022)¹⁶, de Sérgio Pererê, do grupo Tambolelê, com a gravação coletiva e produção colaborativa dos bolsistas.

¹⁶<https://youtu.be/ZjE-S3-GYTk>



Figura 17: Vídeo: Costura da Vida

Da mesma maneira que na música Ponta de Areia, os bolsistas fizeram uma exibição desta música, que foi utilizada nas aulas, com a contextualização, apreciação e análises. Foram realizadas atividades de criação, experimentação e composição em percussão corporal, com a criação de padrões rítmicos, explorando gêneros musicais do carnaval. Gravação e apresentação do poema: “A Rosa” (Idem, 2022), de Carolina Maria de Jesus. Outro foco foi em relação a atividades sobre estilos musicais e classes de instrumentos, que consistiam na apresentação dos bolsistas, cantando ou tocando seus instrumentos, apresentando estilos, ritmos e elementos musicais diferentes.

Aula 12 - Participação na Live da Semana de Consciência Negra

A décima segunda aula representou um momento singular, no qual a comunidade educativa se uniu para celebrar a Semana da Consciência Negra. Neste contexto, os bolsistas participaram ativamente, contribuindo para uma aula coletivamente produzida e apresentada durante uma transmissão ao vivo, através da plataforma de vídeos *youtube*, e disponibilizada a todos os alunos da escola, marcando de maneira significativa o dia 20 de novembro¹⁷.

¹⁷<https://www.youtube.com/live/mtqF01ulcOM?si=jafRgTNbhTGivLMF>

Essa participação envolveu a integração dos aprendizados musicais com a temática da Consciência Negra e da cultura e história dos Povos Indígenas, destacando a riqueza e a diversidade da cultura brasileira.



Figura 18: Vídeo: Dia da Consciência Negra

A colaboração entre os bolsistas resultou em uma apresentação que não apenas transmitiu conhecimentos musicais, mas também ressaltou a importância da música como veículo de expressão cultural e resistência.

O formato da transmissão ao vivo (*live*) permitiu que cada dupla ou trio de bolsistas do PIBID apresentasse uma atividade, proporcionando uma abordagem abrangente à celebração.



Figura 19: Live Dia da Consciência Negra - Arquivo Pessoal - 2022

Os bolsistas compartilharam reflexões sobre a influência da música afro-brasileira e indígena nos estudos, no trabalho e em suas próprias vidas. A participação na transmissão da Semana de Consciência Negra, promoveu uma reflexão sobre a importância da diversidade cultural e étnica na música. A celebração tornou-se não apenas uma expressão artística, mas também uma oportunidade para sensibilizar os participantes sobre as contribuições da cultura afro-brasileira e indígena para o panorama musical brasileiro.

A transmissão não apenas encerrou o ciclo de atividades do programa no ano, mas também reforçou a ideia central de que a música é um recurso poderoso para promover a compreensão intercultural e incentivar o respeito à diversidade, ao conectar a educação musical à celebração da Consciência Negra.

3.4.7 - 5ª Etapa: Acompanhamento do Projeto

A quinta etapa, marcada pelo acompanhamento contínuo do projeto, revelou-se como um elemento fundamental que envolveu todas as fases do subprojeto, desde sua concepção até a conclusão. A supervisão desempenhou um papel crucial nesse processo, assumindo a responsabilidade pelo monitoramento constante das atividades, compartilhando suas avaliações com a coordenação.

O acompanhamento foi abrangente e incluiu uma análise detalhada dos Planos de Aula e Sequências Didáticas, conforme os objetivos propostos e as estratégias implementadas. Além disso, o processo de acompanhamento envolveu a revisão regular de relatórios e informações, que forneceram uma visão completa do projeto, permitindo que a coordenação e a supervisão identificassem áreas de êxito e oportunidades de melhoria.

Sessões de diálogos, análise e reflexões eram realizadas nas reuniões e desempenharam um papel vital no acompanhamento do processo. Foi estabelecido um espaço, em que os bolsistas, supervisores e a coordenação tinham a oportunidade de compartilhar percepções, discutir desafios e colaborar na resolução de questões emergentes, com diálogos que contribuíram para o aprimoramento contínuo do subprojeto.

A avaliação da eficácia e do alcance do subprojeto contou com relatórios elaborados pelos bolsistas, consoante a proposta do PIBID. Esses relatórios fornecem elementos valiosos sobre o envolvimento dos estudantes, as percepções dos bolsistas, os desafios enfrentados e os sucessos alcançados.

Neste sentido foi verificado através da análise desses relatórios que, o processo de ensino remoto foi o maior desafio do subprojeto, que precisou se adaptar ao contexto enquanto era executado, neste sentido comentou o bolsista 3 que:

as expectativas foram frustradas, ao se encontrar diante de uma tela, onde não se vê ninguém, e os alunos em suas casas, sendo vigiados pelos pais, onde tiram a autonomia do aluno, e se instala uma vergonha ao desconhecido, porém aos que participaram, houve sim uma troca de saberes, um despertar da curiosidade (CAPES, 2022).

Por outro lado, diferente do estágio obrigatório e ocorrendo no ensino remoto, o PIBID permite uma maior interação entre os bolsistas e os estudantes das escolas, neste sentido a bolsista 2 pondera que,

é de extrema importância para a formação docente, digo isso, pelo fato do estágio obrigatório não oferecer a autonomia dentro de sala de aula que o Pibid dá, no estágio, o discente é apenas um observador de campo, o projeto Pibid coloca o discente no papel de docente, e ao meu ver, é na prática que se aprende de verdade, e entende a realidade dentro e fora dos muros da escola, lugar onde passamos boa parte da nossa infância (CAPES, 2022)

Essa abordagem qualitativa enriqueceu a avaliação global, destacando casos exemplares e proporcionando uma base sólida para a análise do impacto do PIBID em todos os aspectos, seja na atuação na escola, seja na formação inicial e continuada dos participantes.

Como mencionado pela bolsista 2, sobre sua participação:

mesmo que de forma remota, fez muita diferença na minha formação, exatamente por ser de caráter formativo e não somativo, igual a todas as outras disciplinas do curso. A quantidade de referencial teórico apontados nas reuniões semanais, abriu todo um leque de possibilidades de inter-relação entre música e docência (CAPES, 2022).

A experiência de participação em eventos acadêmicos que, por outro lado, partem do processo de estudos, fichamentos e análises dos referenciais e favorecem a escrita. Conforme relata o Bolsista 3 : “várias delas impactaram minha formação docente, como por exemplo, o incentivo à leitura de textos acadêmicos-pedagógicos acerca da formação, juntamente às suas discussões nas reuniões formativas.” (CAPES, 2022).

O envio de textos para seminários bem como a participação nos mesmos contribuiu para a formação inicial dos bolsistas, formação continuada dos professores supervisores. De acordo com a bolsista 2, “As trocas de experiências dos colegas bolsistas, é outro ponto fundamental na formação, e esse fator se torna mais expressivo, quando nos deparamos com licenciandos do Brasil inteiro em um seminário.” (*Ibidem*, 2022), e foram diversas oportunidades de apresentações em seminários que o mesmo proporcionou. A exemplo do X Colóquio de Pesquisa da Escola de Música da Uemg, entre os dias 20, 26 e 27 de março de 2021, o XVIII Seminário Integrado dos cursos de Graduação da Escola de Música da UEMG, realizada no dia 16 de agosto de 2021, o V Seminário PIBID/UEMG – II Seminário Residência Pedagógica/UEMG¹⁸, realizada no dia 18 de fevereiro de 2022, e da Semana UEMG.



Figura 20: Vídeo: Seminário PIBID

¹⁸<https://www.youtube.com/live/vRoIDTZxE9w>

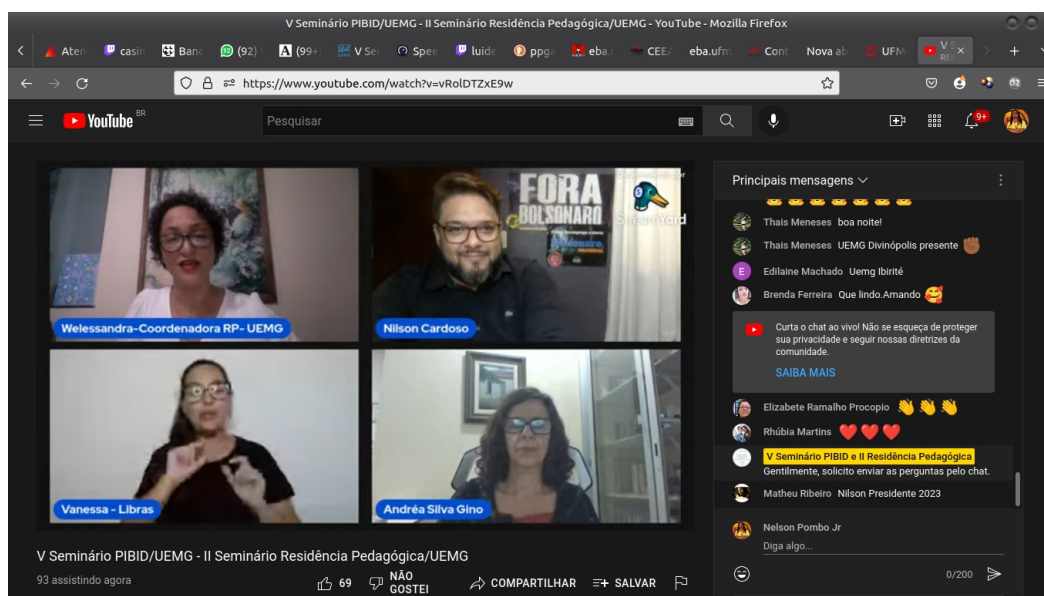


Figura 21: V Seminário PIBID/UEMG – II Seminário Residência Pedagógica/UEMG

3.4.8 - 6ª Etapa: Socialização dos resultados

Na sexta etapa, o foco voltou-se para a disseminação ampla e horizontal dos resultados, promovendo a visualização abrangente de todas as fases do projeto. A troca contínua de informações ocorreu por meio do compartilhamento em reuniões de formação do subprojeto e da execução de tarefas complementares disponibilizadas na plataforma *teams*.

A adaptação das ações pedagógicas foi essencial, contemplando tanto o formato remoto quanto o presencial, que aconteceu já no final do período desta edição do PIBID, porém não é alvo desta investigação. Este ajuste foi particularmente relevante em um contexto dinâmico, no qual as alternâncias entre aulas virtuais e presenciais foram influenciadas pelo avanço da vacinação e retomada gradual das atividades presenciais.

A dimensão acadêmica do subprojeto foi consolidada por meio da elaboração de relatórios, produção de artigos e participação em eventos de relevância acadêmica. Essa produção textual não apenas atendeu aos requisitos do PIBID, mas também desempenhou um papel crucial na disseminação do conhecimento gerado pelo subprojeto, ao mesmo tempo, contribuiu no desenvolvimento intelectual dos bolsistas. Ao abordar criticamente os temas, os bolsistas não apenas cumpriram a função de

produtores de conhecimento, mas também contribuíram para o enriquecimento do debate científico e acadêmico (anexos e apêndices).

Outra estratégia encontrada foi a criação de materiais digitais, com a produção de conteúdos e a presença em plataformas *online*, como o *youtube*¹⁹ e a criação de um perfil dedicado ao PIBID no *instagram*²⁰. A concepção de temas de interesse geral, apresentados em formatos acessíveis, fortaleceu a conexão entre o subprojeto e um público mais amplo, extrapolando a barreira da escola e alcançando o público externo.

Diversos tópicos foram abordados, desde explorações musicais até aspectos culturais, todos desenhados para despertar o interesse e a curiosidade. Essas iniciativas não apenas enriqueceram o conhecimento dos participantes, mas também promoveram uma conexão mais profunda entre o subprojeto, a comunidade acadêmica e o público.

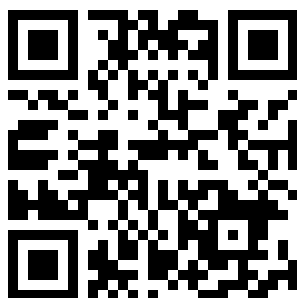


Figura 22: Canal no *instagram* - PIBID

Alguns temas debatidos nas reuniões, se tornaram pauta para a produção de conteúdo em forma de postagens no *instagram*, por exemplo: “Você sabe o que é Paisagem Sonora?”, “Ukulele, você conhece este instrumento?”, “Você sabe o que é Timbre? Silêncio é Música?”, “Curiosidades sobre os cantos Xavante Da-nho’re”, “Você já ouviu falar em um instrumento chamado THEREMIN?”, além de postagens sobre percussão corporal e atividades de escuta.

¹⁹<https://www.youtube.com/@pibidmusicauemg>

²⁰https://www.instagram.com/pibid_musicauemg/

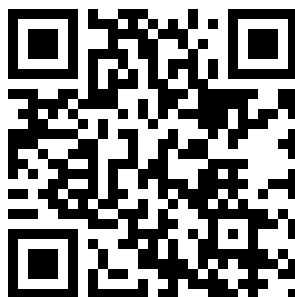


Figura 23: Canal no
youtube - PIBID

Figura 24: Publicação para *instagram* - PIBID – 2022 - Arquivo
Pessoal

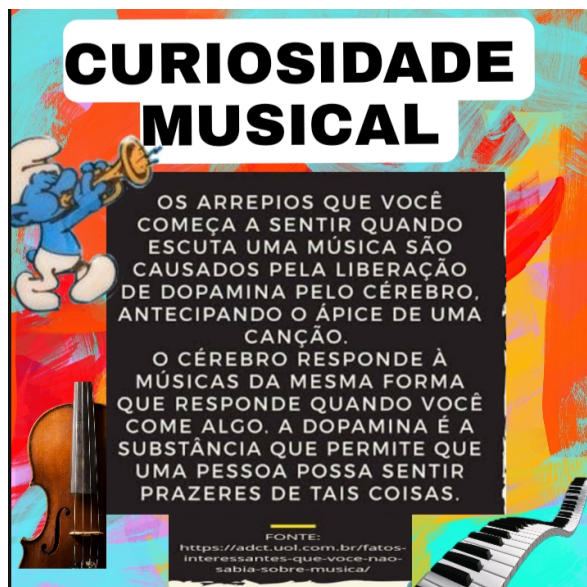


Figura 25: Publicação para *instagram* - PIBID – 2022 - Arquivo Pessoal



Figura 26: Publicação para *instagram* - PIBID – 2022 - Arquivo Pessoal

A sugestão de publicar um livro ou revista didático-pedagógica, para documentar os desdobramentos das atividades conduzidas no subprojeto, reflete a ambição de compartilhar as aprendizagens e boas práticas. A concepção desta publicação permanece como uma aspiração futura, dado ao volume e consistência da produção do PIBID, reforçando o compromisso contínuo com a divulgação e compartilhamento do conhecimento gerado ao longo do projeto.

Nesta etapa de socialização, houve a participação em duas atividades acadêmicas, com apresentações culturais e em comunicações. Uma delas no V Seminário PIBID UEMG, que aconteceu de forma virtual, com apresentação da poesia “A Rosa”, com o vídeo Costura da Vida (PIBID, 2020) e com a comunicação de relatos sobre a participação no PIBID. A segunda participação no III Seminário PIBID Música UEMG, aconteceu no formato presencial, que ocorreu no dia 21 de abril de 2022 com apresentações de comunicações de textos produzidos e adaptados para esta atividade.

3.4.9 - 7ª Etapa: Reflexões e formações

A fase dedicada às reflexões e formações foi o ponto de convergência para sintetizar as contribuições inclusivas do programa, especialmente no que se refere à formação inicial e continuada tanto dos bolsistas de iniciação à docência quanto dos professores, supervisores e coordenadores. Esta etapa fundamentou-se em um tripé estratégico que incluiu uma avaliação dos referenciais teóricos, o envolvimento ativo nas escolas e relatos de experiência. A combinação desses elementos visou proporcionar uma visão ampla e enriquecedora sobre a prática docente no PIBID.

Adicionalmente, buscou-se promover uma estreita ligação dos licenciandos com as escolas, integrando-os nas rotinas e atividades orientadas pela coordenação e pelos professores supervisores. Essa abordagem não apenas contribuiu para a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos, mas também cultivou a prática docente como um campo que integra diversas habilidades. Essa integração visou fortalecer a formação desses futuros educadores, preparando-os para os desafios dinâmicos e diversificados do ambiente escolar.

A etapa de reflexões e formações destacou-se como um período essencial para o desenvolvimento profissional dos bolsistas, promovendo uma compreensão mais

profunda e contextualizada do papel do educador no cenário educacional contemporâneo, no contexto da escola básica, no ensino público. Essa abordagem abrangente contribuiu significativamente para a consolidação de uma formação robusta, capacitando os participantes a se tornarem agentes de transformação na educação

3.4.10 - Contribuições do subprojeto em minha formação

A minha participação no subprojeto e a interação com os bolsistas nas escolas, através do programa, contribuiu em muito na minha formação. Após diversos anos atuando em escolas diferentes, como contratado, o que não contribui com a continuidade do trabalho, devido à rotatividade e a troca de escolas, agora como professor efetivo, tenho uma estabilidade maior e a possibilidade de continuidade em propostas a médio e longo prazo, trabalhando na mesma escola.

Desde que comecei a participar do PIBID, como professor supervisor, eu busquei me atualizar, estudar mais e frequentar espaços dentro da universidade, o que levou a sérias reflexões. Eu estava já estagnado na escola e com a participação eu me senti motivado à continuar os estudos, e fiz uma pós-graduação na UFLA Universidade Federal de Lavras, no curso de Produção de Material Didático para Linux Educacional, e o meu Trabalho de Conclusão de Curso foi uma sequência didática utilizando TDIC's sobre os Parâmetros do Som, tema recorrente nas aulas de música. O fato que estudar pode ser uma coisa prazerosa, podemos aprender brincando e interagindo de forma mais criativa.

A visita à Aldeia Pataxó foi outra atividade, que foi uma visita de campo durante a Festa das Águas, tradicional festejo da etnia Pataxó, em Carmésia (MG), na oportunidade tivemos o privilegio de assistir a um casamento tradicional indígena Pataxó. Foi uma experiência grandiosa, na qual estivemos participando de uma festa em que a cultura indígena tradicional, dos habitantes originários, entoavam cânticos em sua língua, tocavam com instrumentos próprios, como o "Pau de Chuva", o "Maracá", e realizaram todo o ritual de agradecimento às entidades sagradas de sua cultura. Assistimos ao casamento em uma cerimônia com muitas cores, sons, cheiros característicos, o que considero muito rico, e que todos os brasileiros tinham que ter a oportunidade de conhecer a diversidade presente na cultura ancestral, até para que sejam respeitadas e apoiadas.

A atuação no PIBID, a nível de supervisão, contribuiu para a minha formação profissional, por ter que coordenar um grupo bem heterogêneo e contribuir para buscar soluções comuns, visando uma boa participação nas escolas.

Vale ressaltar a experiência que foi a participação no Colóquio de Pesquisa em Artes: Corpo Design Experiências, organizado pela Professora Lúcia Pimentel (UFMG) do PROFARTES, que aconteceu no ano de 2022 na EBA-UFMG. Experiência que passou pela preparação do texto, envio e submissão, a participação em uma mesa e os encontros, que iam além dos processos acadêmicos e profissionais, mas alcançaram esferas afetivas que foram importantes. O fato de conhecer outros mestrandos do PROFARTES, de outros lugares do país, de áreas e linhas de pesquisa diversas. Poder aprender com estes colegas e compartilhar a vivência, com a música Tuê Tuê, participar das vivências em um formato inovador. Neste sentido, não apenas compartilhar o

projeto de pesquisa, mas participar de forma ativa dos desafios, de expressão corporal e plástica foi uma experiência muito significativa. Eu compreendia um colóquio como atividade formal, estática e para mim foi libertador a forma como se deu a organização do mesmo, que contribuiu para a diminuição da ansiedade e da tensão de falar em público, em função da comunicação da pesquisa (Pombo Junior, 2022, p. 45).

Por fim, a contribuição em minha formação vai além do que consigo perceber atualmente, pois ela interfere na forma de atuação em sala de aula e em diversos processos cognitivos, na minha “curiosidade epistemológica”, como traz Freire (1996), em que ele chama da capacidade que é construída pelo exercício crítico da capacidade de aprender, que passou a ficar mais aguçada, e na escola, não só ensinamos, mas o que mais fazemos é aprender.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O subprojeto foi desenvolvido com o objetivo de integrar e enriquecer a prática pedagógica em educação musical nas escolas de ensino básico, promovendo a formação contínua de licenciandos em música (LIM e LEM), e proporcionando uma experiência

educacional mais completa e inclusiva. Ao longo das diversas etapas, desde a formação da equipe até a execução das atividades planejadas, o subprojeto buscou inovar nas metodologias de ensino e fortalecer o vínculo entre educadores e estudantes, contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizado mais dinâmico e colaborativo.

A trajetória iniciada com a formação da equipe e o planejamento estabeleceu as bases para uma abordagem inovadora e inclusiva no cenário da Educação Musical. De maneira consistente, o subprojeto não apenas contribuiu com a melhora da qualidade do ensino, mas também promoveu um ambiente de aprendizado colaborativo, engajando a equipe de colaboradores, bolsistas e estudantes em um processo contínuo de desenvolvimento e aperfeiçoamento.

No contexto da adaptação ao formato remoto, a equipe enfrentou desafios significativos relacionados à necessidade de familiarização com novas tecnologias, *softwares* e equipamentos. Além disso, a dinâmica de interação, anteriormente próxima e presencial, precisou ser reconfigurada. A implementação da plataforma *teams*, apesar das restrições de acesso para alguns participantes sem vínculo formal com a UEMG, foi uma importante ferramenta, por possuir uma flexibilidade de utilização e agregar elementos que são bastante funcionais, como a possibilidade de criação de equipes, divididas por escola, criar espaços de armazenamento dos textos e referenciais, atividades, tarefas e outros meios interativos de participação.

Possuindo uma integração entre conteúdos teóricos e práticos, o desenho do PIBID passou por estudos, criação de planos de aula, implementação, avaliação, retorno à universidade, análise junto aos professores e o retorno aos estudos novamente em um processo que se retroalimentava.

Os materiais teóricos abordados, trazia uma diversidade muito grande e contribuiu de forma efetiva para o entendimento, contextualização e atuação da educação musical na escola básica, bem como para a consolidação do subprojeto, como relatou a bolsista 2: “A quantidade de referenciais teóricos apontados nas reuniões semanais, abriu todo um leque de possibilidades de inter-relação entre música e docência” (CAPES, 2022). Como foi mencionado, esta quantidade e a qualidade dos referenciais se refletiu nas intervenções e no resultado final, que foi considerado positivo por parte dos bolsistas e demais envolvidos. Por outro lado, a análise crítica dos materiais fornecidos pela SEE/MG revelou a importância de avaliar e adaptar recursos externos, destacando a necessidade

de uma abordagem mais cuidadosa e crítica, para garantir a qualidade do material utilizado nas práticas pedagógicas.

Outro fator é a possibilidade de o bolsista vivenciar o ambiente escolar em momentos diferentes de sua formação, através do PIBID, no início de sua formação até o quinto período, e no estágio obrigatório, a partir do quinto período até o final do curso. Segundo Marino e Miranda,

o PIBID tem propiciado aos licenciandos o contato com o cotidiano da escola, amparado por professores supervisores que atuam nesse contexto, e por professores da universidade, que procuram articular a formação pedagógica e musical com as práticas vivenciadas nos espaços escolares (Marino; Miranda, 2014).

A observação diagnóstica e as intervenções nas escolas foram conduzidas com sensibilidade ética, considerando o impacto da pandemia na comunidade educacional. O projeto proporcionou não apenas a promoção da Educação Musical, mas também uma reflexão profunda sobre o bem-estar dos bolsistas e estudantes em tempos de distanciamento social.

O envolvimento ativo nas escolas foi essencial, principalmente no que diz respeito a interação e participação de professores colaboradores, da equipe da escola. É fundamental destacar a presença dos estudantes da escola, que sempre se mostraram interessados e disponíveis, colaboravam com as aulas de forma efetiva e percebeu-se que o subprojeto beneficiou os estudantes, que em um momento delicado em virtude do isolamento social.

É importante salientar que os docentes da licenciatura que atuam na coordenação do subprojeto possuem experiência nas disciplinas da área pedagógica, em atividades de extensão, além de atuarem na supervisão de estágio obrigatório na UEMG, “Isto tem propiciado uma interlocução entre conteúdos teóricos e práticos, e uma retroalimentação entre PIBID e estágio” (Marino; Miranda, 2014), já que o(a) licenciando(a) tem a oportunidade de ter uma vivência prática na sala de aula, em momentos distintos de sua formação.

Sobre as estratégias de execução, tivemos que nos adaptar ao formato remoto, o que não foi fácil, devido a fatores diversos como a problemas técnicos e estruturais, a falta de equipamentos, de incentivos e de ações governamentais que visassem resolver,

ou apenas minimizar estes problemas por parte dos governantes. Nos debates acerca deste assunto, detectou-se que em muitos casos os pais precisaram se endividar para comprar computadores ou celulares, de estudantes que só tinham o celular da mãe para assistir as aulas e ainda assim precisavam dividir com os irmãos. Os bolsistas também relataram que a dificuldade de conexão à internet foi outro fator que contribuiu negativamente, dificultando a comunicação eficiente, o acesso aos recursos educacionais *online* e a participação plena nas atividades remotas do projeto. Neste sentido, o tempo de adaptação foi curto, de forma que a adaptação ocorreu de maneira contínua e desafiadora, exigindo esforços adicionais dos bolsistas para se familiarizarem com as novas ferramentas digitais e métodos de ensino remoto.

O valor das bolsas que estava defasado e os atrasos no pagamento impactaram de forma negativa a participação dos bolsistas, pois alguns relataram que dependiam deste valor para, por exemplo, pagar o plano de dados de internet. Por outro lado a política de valorização do Governo Federal, eleito em 2022, já surtiu efeito com um aumento dos valores das bolsas, para coordenadores, supervisores e bolsistas.

O fato de não haver nenhum incentivo para a compra de equipamentos, combinado com o tempo insuficiente para adaptação, agravou ainda mais as dificuldades enfrentadas pelos bolsistas, limitando suas capacidades de participar plenamente das atividades remotas e de implementar efetivamente as estratégias do subprojeto.

A colaboração por meio de uma abordagem narrativa de si, se mostrou essencial, proporcionando não apenas a compreensão das identidades culturais, mas também o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a prática docente. Este fator foi determinante para estabelecer uma conexão entre os participantes do PIBID, em primeiro lugar, e entre os bolsistas e os estudantes da escola. Essa proximidade facilitou a troca de conhecimentos e experiências, fortalecendo o vínculo entre todos os envolvidos e criando um senso de comunidade e colaboração que foi essencial para o sucesso do projeto. Dessa maneira, a análise crítica da própria trajetória, desde estudante até professor, permitiu um entendimento mais profundo dos desafios e conquistas pessoais, enriquecendo a prática pedagógica e fortalecendo o vínculo entre todos os envolvidos no processo educativo.

O desenvolvimento das atividades formativas e didático-pedagógicas nas escolas, conforme planejado nas etapas subsequentes, demonstraram uma integração efetiva entre teoria e prática, demonstrando a efetividade do PIBID.

A participação em ações e atividades escolares, como o Recital na EMPEP e a Semana da Consciência Negra, destacou-se pelo processo criativo e pela colaboração coletiva. Esses eventos não apenas proporcionaram um espaço para apresentações artísticas, mas também estimularam a criatividade, o desenvolvimento em conjunto em processos horizontais e colaborativos. Valorizou-se não apenas a execução das atividades, mas também a trajetória de planejamento e criação compartilhada, aspectos que foram avaliados de forma positiva por todos os participantes envolvidos.

No âmbito da formação docente, a metodologia abraçada pelo PIBID Música UEMG não apenas cumpriu seus objetivos fundamentais de promover o intercâmbio de estudos substanciais, mas também transcendeu esses propósitos, promovendo uma experiência única e enriquecedora para todos os envolvidos. A interação entre teoria, prática, diversidade e a o uso da tecnologia moldou uma abordagem inovadora e relevante para a formação de futuros professores de música.

Por fim, na minha avaliação, como professor supervisor, artista e pesquisador, o programa deveria ser mais valorizado, pois em edições anteriores, o PIBID Música na UEMG possuía uma quantidade maior de bolsas e um número maior de escolas participantes.

Devemos considerar os problemas como o risco de descontinuidade, bem como cortes de recursos, decorrentes de mudanças de governo. O PIBID se trata de uma política pública de educação que possui um caráter inovador, em um país que carece de investimento de alto nível em educação. Devem ser consideradas como políticas de Estado e não de governo, para se tornarem programas permanentes. Outro apontamento é que deveriam ser mais valorizados, a partir de uma política de atualização constante dos valores oferecidos como bolsa, pois impacta diretamente na participação e afeta na continuidade dos licenciandos, que por muitas vezes precisam abandonar o programa.

É importante frisar que, para a participação no PIBID, era necessário que os estudantes bolsistas estivessem obrigatoriamente no início de sua formação, cursando entre o primeiro e o quinto períodos, no entanto, o edital de 2024 vai retornar ao desenho inicial, abarcando discentes de todos os semestres dos cursos de licenciatura (Brasil, 2024), conforme divulgado pela CAPES por meio dos canais oficiais. Neste sentido, o PIBID passou por algumas mudanças significativas, visando fortalecer e expandir suas atividades.

A continuidade do PIBID se faz necessária graças aos resultados alcançados, bem como ao crescimento individual de todos os envolvidos. Eu acredito que todos os

bolsistas que participam do programa tem um ganho muito grande a nível de conhecimento prático, o que não é possível alcançar com processos teóricos. A possibilidade do aluno, planejar, executar, avaliar uma atividade, que seja uma sequencia didática ou um plano de aula, ser supervisionado e coordenado por professores das escolas campo e da universidade, poder debater, modificar, voltar com a proposta para a escola, fazer reflexões acerca de todo o processo é muito rica.

E para aprimoramento, acredito ser necessário uma inserção maior, em mais escolas e quem sabe uma parceria entre a UEMG e a Secretaria de Educação no sentido de propor cursos para os bolsistas, outras formações, trabalhos de campo e outros, bem como ampliar o acesso do PIBID à todos os alunos da licenciatura, nem que seja pelo período de um ano, bem como aumentar o alcance do projeto para mais escolas.

O programa coloca a educação pública em outro nível, levando em consideração todos os aspectos, dos professores supervisores, como é o meu caso, em que busquei melhorar minha formação, pelo fato de estar mais presente na academia. Os bolsistas tem a oportunidade de buscar uma reflexão acerca de sua formação, tem a possibilidade de entender o funcionamento de uma escola, de seus detalhes e possuir uma presença cotidiana, o que dificilmente seria possível sem o programa, e principalmente os alunos, que tem a oportunidade de aprender com pessoas que estão se formando, trazendo o que está se discutindo de mais atual em formação de professores.

As reflexões acerca da formação do professor, do artista, do músico, as interações entre as diversas linguagens e formas de atuação na sala de aula devem ser levadas em conta na formatação de políticas públicas de educação e cultura, bem como a inserção de discentes e docentes na formulação dessas políticas.

Almeja-se que a presente pesquisa contribua para o debate sobre a importância de uma educação inclusiva e diversa, que valorize as múltiplas formas de expressão musical. Através da valorização dessas diversas expressões, espera-se que este estudo promova uma formação docente mais crítica e emancipatória, capacitando educadores não apenas a ensinar, mas a facilitar um ambiente de aprendizagem plural. Um ambiente de respeito, de integração entre a diversidade cultural e musical presentes em nosso contexto educacional.



Figura 27: Anexos e Apêndices

REFERÊNCIAS

AKOSCHKY, Judith. “Desde la exploración sonora de Cotidífonos a la síntesis acústica” *Procesos creativos en Educación Musical*. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (org.). **Música e educação: série diálogos com o som - ensaios**. Barbacena: Eduemg, 2015. p. 79-94. (V).

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019. p. 232

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da ABEM**, n. 5, set 2000.

ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. In: **SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG**, 2., 2002, Goiânia. Anais... Goiânia: UFG, 2002. p. 18-29.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARROS, José Márcio. **Diversidade Cultural: da proteção à promoção**. São Paulo: Autêntica, 2008. 166 p.

BATISTA, L. Educação Antirracista e Educação Musical: interações e perspectivas para a Educação Básica. **Interlúdio**, p. 54–74, 2018a.

BELO HORIZONTE. **Percursos curriculares**: Sme, 2020. 437 p. Disponível em: <https://wiki.pbh.gov.br/educacao/percursos-curriculares/doku.php>. Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei. N. 11.645/08 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639 de 9 de janeiro de 2003. **Obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 02 ago. 2021.

BRASIL. Constituição (2008). Lei N. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do Ensino da Música na Educação Básica**. Brasília, DF, 18 ago. 2008.

BRASIL. **Constituição** (2016). Lei N. 13.278, de 2 de maio de 2016. Brasília, DF: Diário Oficial da União. 03 mai. 2016. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017

BRASIL. Capes. Ministério da Educação. **CAPES prepara um novo edital do Pibid**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-prepara-um-novo-edital-do-pibid>. Acesso em: 01 mar. 2024.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n.24, set./dez. 2003

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302007000300022>. Acesso em: 05 jul. 2023.

DEL-BEN, Luciana. Música, ensino e Educação básica. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (org.). **Música e educação: série diálogos com o som - ensaios**. Barbacena: Eduemg, 2015. p. 121-140. (V).

DEL-BEN, Luciana; PEREIRA, Marcus V. M. Música e Educação Básica: sentidos em disputa. In: SILVA, Fabiany C. T.; XAVIER FILHA, Constantina (org.). **Conhecimentos em Disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande: Oeste, 2019. p. 189-209.

DELORY-MOMBERGER, Christine. (2006). Formação e socialização: os ateliês biográficos de projetos. **Educação e Pesquisa**, 32(2), 359-371.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 17, n. 51, p. 523-536, dez. 2012. Fap UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782012000300002>. Acesso em: 30 ago. 2021.

DÖRING, Katharina. Ouvindo a diversidade musical do mundo: para uma educação musical cognitiva "além das fronteiras". **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 26, n. 48, p. 27-46, jan./abr. 2017 UNEB. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7564>. Acesso em: 10 de ago. de 2020.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. "Outros que contem passo por passo". In: SILVA, Helena Lopes da. **Música e educação: série diálogos com o som - ensaios**. Barbacena: Eduemg, 2015. p. 51-64. (V).

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 3, n. 21, p. 5-41, dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/issue/view/699>. Acesso em: 23 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GAINZA, Violeta Hemsy de. A improvisação musical como técnica pedagógica. In: SILVA, Helena Lopes; ZILLE, José Antônio Baêta. **Música e educação**. Barbacena: Eduemg, 2015. p. 65-78. (Série Diálogos com o Som - Ensaios). Traduzido do espanhol por Helena Lopes Silva.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 2017.

HENDERSON FILHO, José Ruy; MEDEIROS, Juliana do Rêgo. A ESCUTA MUSICAL DE ESTUDANTES DE MÚSICA EM SMARTPHONES. **Arteriais**: revista do ppgartes, Belém, v. 4, n. 7, p. 61-67, dez. 2018.

HORTÉLIO, Lydia. A educação das infâncias, as escolas de educação infantil e as culturas infantis brincos, brinquedos e brincadeiras: conversas e experiências. **Conferência nas Jornadas de Amor às Infâncias II**. Porto Alegre, 14 mar. De 2020

JESUS, Carolina Maria de. **Antologia pessoal**. Rio de Janeiro: Ufrj, 1996. 235 p.

JOSSO, Marie-Christine. (2012). O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. Cortez. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan. / abr. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> Acesso em: 30 ago. 2021.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 46 p.

KRENAK, Ailton. **O Amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LAURIA SILVA, Cibele. **A cultura indígena e o diálogo entre Etnomusicologia e educação musical nos contextos escolares do PIBID artes música da UEMG**. - cibele.lauria@uemg.br. Universidade do Estado de Minas Gerais, Escola de Música, 2021a.

LAURIA SILVA, Cibele. **Música Uemg Planejamento Atividades Pibid 2021**. Pibid Artes-Música UEMG, 2020. Documento eletrônico enviado pela coordenadora Cibele, do subprojeto do PIBID da UEMG, aos bolsistas, pela plataforma Microsoft *teams*, em 18 de junho de 2021b.

LOPES DA SILVA, Helena. Música, juventude e mídia: o que os jovens pensam e fazem com as músicas que consomem. In: SOUZA, Jusamara (org.). **Aprender e Ensinar Música no Cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 41-60.

LOPES DA SILVA, Helena. O ensino de Música no ensino médio: reflexões a partir do projeto PIBID Música UEMG. **Revista NUPEART**, v.12, p.10-21, 2014

LOPES DA SILVA, Helena. Mediar escutas musicais no ensino médio: uma proposta metodológica para a aula de música. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (org.). **Música e educação: série diálogos com o som - ensaios**. Barbacena: Eduemg, 2015. p. 141-156. (V).

- LOPES DA SILVA, Helena; MIRANDA, Vanessa Regina Eleutério. A interdisciplinaridade como uma possibilidade de implementação da Lei n. 11.769/08: reflexões a partir dos projetos PIBID-Música-UEMG. In: FRANÇA, Cristiane Silva et al. **PIBID: construindo saberes e práticas docentes**. Barbacena: Eduemg, 2014. p. 84-99.
- LOPES DA SILVA, Helena.; ZILLE, José Antônio Baêta. **Música e Educação: série diálogos com o som; v.2**. Barbacena: Eduemg, 2015. 232 p. Disponível em: <http://eduemg.uemg.br/component/k2/item/85-musica-e-educacao-serie-dialogos-com-o-som-vol-2>. Acesso em: 12 ago. 2021.
- LOURO, Viviane. Educação musical inclusiva: desafios e reflexões. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (org.). **Música e educação: série diálogos com o som - ensaios**. 2. ed. Barbacena: Eduemg, 2015. p. 33-50. (V).
- LUCAS, Glauro *et al.* Culturas musicais afro-brasileiras: perspectivas para concepções e práticas etnoeducativas em música. **Etnomusicologia no Brasil**, [S.L.], p. 237-276, 2016. EDUFBA. <http://dx.doi.org/10.7476/9788523218805.0009>. Acesso em: 8 ago. 2022
- LUNING, Ângela e TUGNY, Rosângela Pereira de. **Etnomusicologia no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 139 a 183.
- MARINO, Gislene; MIRANDA, Vanessa Regina Eleutério. 2014. O PIBID/Música na UEMG: formação docente e perspectivas para o ensino de música na educação básica. **Encontro do Fórum Permanente de Formação de Professores de Música A I Encontro Nacional do Pibid Música**, Londrina, Disponível em: http://www.abemededucacaomusical.com.br/foruns/docs/gislene_marino_opibidmusicanauemgformacaodocenteeperspectivasparaoensinodemusicanaeducacaobasica.docx. Acesso em: 10 abr. 2021.
- MARINO, Gislene; RODRIGUES, Fernando Macedo. Contribuições do PIBID/Música para a formação docente e para o ensino de música na educação básica. Modus: **Revista da Escola de Música da UEMG**, Belo Horizonte, v. 12, p. 81-91, jan. 2018. Semestral. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/gtic-modus/article/view/3520>. Acesso em: 15 set. 2022.
- MARQUEZ, Renata *et al.* **Escavar o futuro**. Belo Horizonte: Rona, 2014. 368 p. Disponível em: https://issuu.com/piseagrama/docs/escavar_o_futuro_final_web. Acesso em: 30 ago. 2022.
- MATEIRO, Teresa. Ensinar música: ocupação individual ou profissão aprendida? In: SILVA, Helena Lopes da. **Música e educação: série diálogos com o som - ensaios**. Barbacena: Eduemg, 2015. p. 171-188. (V).
- MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IbopeX, 2011- (Série Educação Musical).
- MENA, Raphael Idalgo *et al.* PIBID E O ENSINO DE MÚSICA REMOTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: um relato de experiência do núcleo arte/música da unipampa. In: XXV **CONGRESSO NACIONAL DA ABEM 2021**. Brasília. Comunicação. Brasília: Abem, 2021. p. 1-13.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/ens-medio/conteudo-de-apoio> Acesso em 20 de jul. 2023

MINAS GERAIS. Universidade do Estado de Minas Gerais. Secretaria de Estado de Educação. **SUBPROJETO: MÚSICA/ARTES**. 2020. Disponível em: <https://www.uemg.br/phocadownload/PROEN/PIBID/Subprojetos/logo-prograd/pibid-subprojeto-artes-esmu-nova-logo.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

MUSA, Priscila Mesquita. **Movimentos imagem**. 2015. 299 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/20328041/Movimentos_Imagem_mestrado_. Acesso em: 30 ago. 2022.

NÓVOA, António, coord. - "**Os professores e a sua formação**". Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758> Acesso em: 13 jul. 2023

NÓVOA, António, Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>.

OLIVEIRA, Stella. **FSM 2015 Marcha de abertura**. Tunis, TUN. 2015. Disponível em: https://www.ciranda.net/spip.php?page=article&id_article=7789&lang=pt_br. Acesso em: 10 jul. 2022

OLIVEIRA PINTO, Thiago. Et. al. **Som e música. Questões de uma Antropologia Sonora**. Revista de Antropologia, São Paulo, USP, V. 44 no 1, 2001

OSTETTO, Luciana Esmeralda e KOLB-BERNARDES, Rosvita. Modos de falar de si: a dimensão estética nas narrativas autobiográficas. **Proposições** | v. 26, n. 1 (76) | P. 161-178 | jan. / abr. 2015. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507611>>. Acesso em: 25 de set. 2018.

PALHARES, Juliana Mendonça. Por que cantam os passarinhos? **Revista Digital do Lav**, Santa Maria, v. 11, n. 2, p. 121-134, 2 ago. 2018. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1983734832517>. Acesso em: 13 jul. 2023

PEREIRA, Ana Cristina Carvalho. Narrativas de mim: Memórias dançantes. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 451-466, jan. / Abr. 2020

PEREIRA, Fabiano Lemos. As linguagens do componente curricular arte: uma reflexão sobre a lei 13.278 e a bncc. **Anais IV CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/35936>>. Acesso em: 25 Jan. 2024

PERERÊ, Sérgio, **Costura da vida**. Belo Horizonte: Tratore, 2001. Disponível em: <https://soundcloud.com/sergioperere>. Acesso em 3 de set. 2021.

PIRES, Nair. A profissionalidade emergente: a expertise e a ética profissional em construção no PIBID Música. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 35, p. 49-61, jul. / dez. 2015. (2015b).

POMBO JUNIOR, Nelson Rodrigues. **Ocupações Dandara, Camilo Torres e Irmã Doroty ameaçadas de despejo**. *youtube*, 2012. 5min09s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tQNPbo4cXeo&ab>>. Acesso em: 15 Ago. 2023.

POMBO JUNIOR, Nelson Rodrigues. **Eu acredito é na rapaziada**. Belo Horizonte, MG. 2013. Disponível em: https://www.ciranda.net/spip.php?page=article&id_article=7102&lang=pt_br. Acesso em: 30 ago. 2021.

POMBO JUNIOR, Nelson Rodrigues. **Fsm marcha de abertura**. 2015 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tKJNnifl73o&ab_channel=NelsonPomboJr Acesso em: 23 nov. 2022.

POMBO JUNIOR, Nelson Rodrigues. Subprojeto Pibid Artes – Música - Educação Musical e Diversidade - Um Relato de experiência. **Incomum Revista**, Aparecida de Goiânia, v. 3, n. 3, p. 45-47, out. 2022. Disponível em: <https://revistas.ifg.edu.br/incomum/issue/view/46>. Acesso em: 31 jan. 2023.

POMBO JUNIOR, Nelson Rodrigues. LIMA, Delani. **1/2 Olho**. Belo Horizonte, MG. 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VWymuu8OeP0> Acesso em: 30 ago. 2021.

POMBO JUNIOR, Nelson Rodrigues Pombo. TORINELI Michele. SILVA Vanessa. **Batuque de Negão no Senegal. Dakar, 2011**. Disponível em: <http://www.ciranda.net/fsm-dacar-2011/article/batuque-de-negao-no-senegal>, acesso em: 10 set. 2021.

PUCCI, Magda e ALMEIDA, Berenice de. **Cantos da Floresta: Iniciação ao universo musical indígena**. Livro-CD com conteúdo digital. Ed. Peirópolis: São Paulo, 2017. Disponível em: www.cantosdafloresta.com.br acesso em: 31 jan. 2022.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Diversidade musical e ensino de música. **Salto para O Futuro: Educação Musical Escolar**. Salvador, v. 08, p. 17-23, 2011. Ano XXI. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1gXCWVrnAtJQvQiSKXc3BINMHweQYsdX/view?usp=sharing>. Acesso em: 13 fev. 2023.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Há diversidade (s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (org.). **Música e educação: série diálogos com o som - ensaios**. Barbacena: Eduemg, 2015. p. 197-215.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. A educação musical na América Latina: singularidades, desafios, diálogos e interações. In: OLIVEIRA, Mário André Wanderley, MENDES, Jean Joubert Freitas; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; CARVALHO, Tiago de Quadros Maia

Carvalho (Orgs.). **Educação Musical na América Latina: singularidades, desafios e interações**. Natal: EDUFRN, 2023.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Por uma etnomusicologia brasileira, decolonial e educacional no enfrentamento de crises da contemporaneidade: desafios para a formação e a praxis de etnomusicólogos(as) em tempos de coronavírus e bolsonarismos. In: CARVALHO, tiago de Quadros Maia, OLIVEIRA, Mário André Wanderley; SANDRONI, Carlos (Orgs.). **Desafios para a Consolidação da Etnomusicologia no Nordeste**. São Paulo: Editora Dialética, 2024. p. 167-240.

SABOTA, Barbra; PEREIRA, Ariovaldo Lopes. O uso de ferramentas tecnológicas em ambientes de aprendizagem: critérios para avaliação de materiais de ensino em formato digital. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 1, n. 2, p. 44-62, jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unitau.br/caminhoslinguistica/article/view/2292/1698>. Acesso em: 6 nov. 2022.

SANTOS, Boaventura Souza; MENESES, Maria Paula. (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortes Editora, 2010.

SCHAFER, Raymond Murray. **Educação sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

SCHAFER, Raymond Murray. **O ouvido pensante**. Unesp, 2011.

SOUSA, André Luiz de; ALVARENGA, Arnaldo Leite de. Componente Curricular Arte: as linguagens artísticas e o ensino não-presencial em tempos de Pandemia. **Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino**. São Mateus, v. 7, p. 305-324, nov. 2021.

SOUZA, Jusamara. Aprender e ensinar música no cotidiano: pesquisas e reflexões. In: SOUZA, Jusamara (org.). **Aprender e Ensinar Música no Cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 7-14.

SWANWICK, Keith. **A basis for music education**. London: Routledge, 1979.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TORINELI, Michele. **Batuque de Negão no Senegal**. Dakar, 2011. Disponível em: https://www.ciranda.net/spip.php?page=article&id_article=5144&lang=pt_br. Acesso em 3 de set. 2021.

TUGNY, Rosângela Pereira de. Modos de escutar ou: como colher o canto das árvores? In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (org.). **Música e educação: série diálogos com o som - ensaios**. 2. ed. Barbacena: Eduemg, 2015. p. 17-32. (V).

TUGNY, Rosângela Pereira de; LUHNING, Angela (org.). **Etnomusicologia no Brasil**. Salvador: Edufba, 2016. 323 p.

ZILLE, José Antônio Baêta (org.). **Música e educação: série diálogos com o som - ensaios**. 2. ed. Barbacena: Eduemg, 2015. p. 33-50. (V).